المملكة المغربية
المجلس الأعلى للتعليم

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

العدد
2
مـاي - 2010

ملف

المقاربات البيداغوجية

■ في الملف
• الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية
• المقاربات البيداغوجية ومفارقاتها بين استقلالية المدرس وتنمية التعلمات
• المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية
• المقاربات البيداغوجية وتجديد الممارسة التربوية
• المقاربة بالكفايات خيار مؤسساتي للتكوين المهني في قطاع الصناعة التقليدية
• المقاربات البيداغوجية: الرهانات والآفاق (بالفرنسية)
• المقاربة التشاركية للتعلم (بالفرنسية)
• المقاربات البيداغوجية والتغيير (بالفرنسية)
■ شهادات
■ تجارب متميزة
• بيداغوجيا الإدماج كإطار تطبيقي للمقاربة بالكفايات
• إرساء المقاربة بالكفايات في قطاع التكوين المهني (بالفرنسية)
■ مفاهيم مفتاحية
■ مستجدات التربية والتكوين

دفاتر التربية والتكوين
منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة

المدير المسؤول

عبد اللطيف المودني

رئيس التحرير

حماني أقفلي

الناشر

المجلس الأعلى للتعليم

التحرير

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح أ 2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط ـ المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05 ـ فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma
عنوان الموقع الإلكتروني : www.cse.ma

إنجاز وطبع

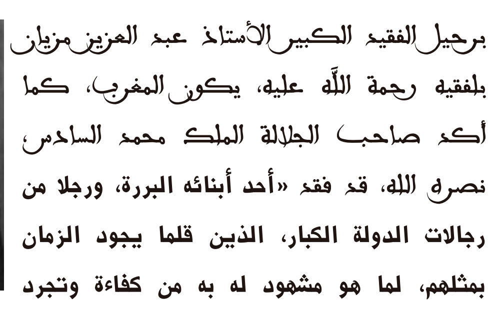
مكتبة المدارس
12، شارع الحسن الثاني ـ الدار البيضاء
الهاتف : 43 / 42 / 05 22.26.67.41 ـ الفاكس : 05 22.20.10.03
البريد الإلكتروني : lipadec@almadariss.ma
الموقع على الوب : www.almadariss.ma

توزيع

سابريس

رقم الإيداع القانوني : 2009 PE 0120
ردمــد : 0955 - 2028

وفاء لرسالة خالدة



برحيل الفقيد الكبير الأستاذ عبد العزيز مزيان بلفقيه رحمة الله عليه، يكون المغرب، كما أكد صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله، قد فقد **«أحد أبنائه البررة، ورجلا من رجالات الدولة الكبار، الذين قلما يجود الزمان بمثلهم، لما هو مشهود له به من كفاءة وتجرد**



وإخلاص في أدائه للواجب المهني، مكرسا حياته لقضايا الوطن بنظر حصيف، ومشورة صادقة، ووفاء مكين لمقدساته وثوابته».

إن هيئة تحرير «دفاتر التربية والتكوين»، إذ تتقاسم التعازي مع قرائها في هذا المصاب الجلل، مستحضرة هذا المقتطف الدال من برقية التعزية التي وجهها جلالة الملك إلى أسرة الراحل، لتَقِفُ وقفة إكبار وتقدير أمام الروح الطاهرة لهذا الفقيد الكبير لبلادنا وللمدرسة المغربية.

إن كثرة الالتزامات المهنية للفقيد واضطلاعه بالعديد من الملفات لم تحل دون تبويئه إصلاح المدرسة المغربية وإنجاحها مكانة الأسبقية ضمن انشغالاته المتعددة، وذلك من منطلق اقتناعه بكون المدرسة تشكل رافعة حاسمة لبناء مغرب التنمية والتضامن وتكافؤ الفرص. وهو انشغال تجسد بشكل أقوى منذ أن أسندت للفقيد، سنة 1998، رئاسة أشغال اللجنة الخاصة التي أعدت ميثاقا أضحى إطارا مرجعيا لإصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، وبعد ذلك حينما عَهَدَ إليه صاحب الجلالة نصره الله سنة 2006 بالرئاسة المنتدبة للمجلس الأعلى للتعليم، إلى جانب رئاسته، منذ سنة 2002، لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين، إلى أن اختاره الله إلى جواره.

إن هيئة التحرير، وهي تقْدِم على إصدار العدد الثاني من دفاتر التربية والتكوين، ترى من واجبها، وفاء لذكراه العطرة والتزاما برسالته التربوية والاجتماعية الخالدة، مواصلة الاجتهاد؛ تلك الكلمة التي كانت أعز ما يطلب لديه، من أجل التنمية المستمرة للبحث العلمي المطبق على التربية والتكوين، الذي كان طموح الفقيد أن يجعل من مشروع «دفاتر التربية والتكوين» أحد روافده الأساسية.

سيرا على هذا النهج إذن ستواصل «دفاتر التربية والتكوين» مسارها وهي تستحضر على الدوام هذه الرسالة الخالدة للراحل الكبير الأستاذ عبد العزيز مزيان بلفقيه رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

عن هيئة التحرير
المدير المسؤول

المحتويات

مع القارئ 4

ملف العدد

المقاربات البيداغوجية 5

- الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية
  عز الدين الخطابي 8
- المقاربات البيداغوجية ومفارقاتها بين استقلالية المدرس وتنمية التعلمات
  عبد اللطيف المودني 16
- المقاربة بالكفايات : مدخل لبناء المناهج التعليمية
  خديجة واهمي 21
- المقاربات البيداغوجية وتجديد الممارسة التربوية
  عبد اللطيف الخمسي 31
- المقاربة بالكفايات خيار مؤسساتي للتكوين المهني في قطاع الصناعة التقليدية
  إلهام الشرقاوي جواد 36

شهادات 41

حول المقاربات البيداغوجية المتداولة في مجال التربية والتكوين بالمغرب

- فوزية حجي 42
- عبد الجليل بادو 43
- مصطفى لحمر 44
- أحمد الداويدي 46
- مصطفى مسعد 47

تجارب متميزة 49

- بيداغوجيا الإدماج كإطار تطبيقي للمقاربة بالكفايات
  محمد جبوري 50
- **L'implantation de l'approche par compétences en formation professionnelle**
  Driss EL YACOUBI 53

مفاهيم مفتاحية 55

بيبليوغرافيا 65

مستجدات التربية والتكوين 69

ملفات الأعداد الثلاثة المقبلة من دفاتر التربية والتكوين 80

«مع القارئ»

ابتداء من هذا العدد، ستعمل إدارة تحرير «دفاتر التربية والتكوين» على إرساء تقليد يروم ترسيخ جسور الحوار مع القراء، ضمن دينامية مستمرة للتواصل معهم، والوقوف على انشغالاتهم، والإصغاء لآرائهم واقتراحاتهم، بهدف الإغناء المتجدد للمفهوم الناظم لهذا المشروع.

ضمن السياق نفسه، يشكل صدور العدد الثاني من هذه الدفاتر مناسبة سانحة لتوجيه شكر خاص للقراء على اهتمامهم وتجاوبهم، سواء من خلال مساهماتهم أو عبر تعبئة استمارات التقويم أو باتصالهم أو مراسلتهم من أجل التعبير عن الصدى الذي خلفه لديهم هذا الإصدار الجديد.

في ارتباط بذلك، تود إدارة التحرير مشاطرة المؤشرات الأولية التالية مع القراء :

- كون التجاوب الذي حظي به العدد الأول يضع على عاتق هيئة التحرير تحديا إضافيا يتمثل في السهر على ضمان استمرار هذا المشروع بالتركيز على القضايا الراهنة للمدرسة المغربية والاهتمامات الآنية للفاعلين فيها، وفق منهجية بمعايير الجودة المفتوحة دوما على الإغناء والتطوير.

- كون هيئة تحرير «الدفاتر»، مع تشبثها بالخط التحريري للدفاتر، الذي يشكل مبدأ جعل المعرفة التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية في متناول جميع المعنيين والمهتمين بالشأن التربوي أحد مرتكزاته، فإنها تحرص على توفر المساهمات التي تنشرها على المقومات العلمية الضرورية، إلى جانب استحضارها للواقع الفعلي للمدرسة المغربية. لذلك، فإنها إذ تسعى إلى كسب رهان الجودة، لتطمح إلى أن يكون هذا الرهان متقاسما مع كل المساهمين بإنتاجهم الفكري وبخبرتهم الميدانية في هذه الدفاتر.

- كون هيئة التحرير تعتبر أن من شروط استمرار هذا الإصدار ونجاحه، مواكبته بتتبع القراء وإغناءاتهم. لهذا الغرض، فقد تم وضع استمارة للتقويم رهن إشارتهم قصد الإدلاء بآرائهم واقتراحاتهم، مع الإشارة إلى أن هذه الاستمارة توجد، ابتداء من هذا العدد، في ورقة مستقلة قصد تيسير إرسالها من طرف القراء مشكورين إلى عنوان «الدفاتر».

ومع الإشارة إلى تعذر إدراج كل المساهمات التي تتوصل بها «الدفاتر» رغم أهميتها وعددها الوازن، يجدر التذكير بأن هذه المساهمات تحال إلى لجان للقراءة تعمل بجانب هيئة التحرير، للبت في قابليتها للنشر، تبعا للمعايير المحددة سلفا في «شروط النشر بالدفاتر»، ومنها الملاءمة مع ملف العدد، والالتزام بالضوابط المتعارف عليها في الإنتاج الفكري، بالإضافة إلى التقيد، قدر المستطاع، بالحجم الكمي المحدد للمساهمات. أما المقالات المشكورة المتوصل بها، والتي لم يتأت نشرها، فإنها تدرج ضمن بنك وثائقي أحدثته «الدفاتر» لهذا الغرض، وستكون من بين وظائفه الاستعانة بالمقالات المتوفرة فيه كلما كانت مواضيع تلك المقالات مرتبطة بأحد ملفات الأعداد المقبلة.

في كل ذلك، فإن الأمل الذي يحدو هيئة التحرير، ومن خلالها المجلس الأعلى للتعليم، هو أن تشكل دفاتر التربية والتكوين، بدعم من قرائها والمساهمين بكتاباتهم في أعدادها، قيمة مضافة في المعرفة والنقاش المرتبطين بأسئلة التربية والتكوين، ومنبرا لخدمة المدرسة المغربية والدفاع عن قضاياها.

المدير المسؤول

ملف العدد

المقاربات البيداغوجية

توطئة

يندرج اختيار «المقاربات البيداغوجية» موضوعا لملف العدد الثاني من «دفاتر التربية والتكوين» في إطار السعي إلى الإسهام في تعميق النقاش حول مسألة تستقطب، بشكل متزايد، اهتمام الفاعلين التربويين، ولا سيما المدرسين والمؤطرين والمكونين، كما تشكل محورا للاشتغال الفكري بالنسبة للعديد من الباحثين والخبراء في ميدان التربية والتكوين.

من ثم، يستدعي تناول موضوع المقاربات البيداغوجية استحضار الاعتبارات التالية :

- يتمثل الاعتبار الأول في كون الممارسات التربوية وعمليات التدريس والتعلم تستند، على العموم، إلى مقاربات بيداغوجية تؤطرها وتوجهها، وذلك لأن المقاربة البيداغوجية هي، بمعنى من معانيها، تصور ناظم لمجموع ممارسات التعليم والتعلم ؛ تصور يربط على نحو نسقي بين التوجيهات التربوية المؤطرة للبرامج والمناهج الموجهة لتدريسها وتعلمها والناظمة لمكونات الوضعية التربوية المدرسية، بما في ذلك غايات العمل البيداغوجي وأهدافه، والعلاقات التربوية والبيداغوجية، والوسائل والوسائط المعتمدة في التدريس والتكوين والتعلم وأنشطة التقويم والدعم...
- يكمن الاعتبار الثاني في اتسام المقاربات البيداغوجية بتعدد مرجعياتها وتنوع نماذجها ضمن عرض نظري غني يميز ما يطلق عليه بعض الباحثين اليوم «السوق البيداغوجية». يفترض هذا التعدد ملاءمة كل مقاربة بيداغوجية مع وضعية التعلم المستهدفة والأهداف المتوخاة من العملية التربوية (البيداغوجيا بواسطة الأهداف ؛ البيداغوجيا بالكفايات ؛ بيداغوجيا الإدماج ؛ البيداغوجيا الفارقية ؛ بيداغوجيا الخطأ ؛ بيداغوجيا النجاح وغيرها)، وهو ما يستلزم تجاوز الصورة النمطية التي تحد من الاجتهاد والملاءمة، والتي ظلت تطبع في الغالب التعامل مع مفهوم «المقاربة البيداغوجية»، من خلال التبني الأحادي لهذه المقاربة البيداغوجية أو تلك، وتعميمها على مختلف أنواع الوضعيات التعليمية والتعلمية ؛
- يتجلى الاعتبار الثالث في كون المقاربات البيداغوجية ليست وصفات جاهزة قابلة للتطبيق دون تحليل السياق الذي يتم فيه هذا التطبيق ومدى الحاجة إليه. وأكثر من ذلك، فالأمر يتطلب تفكيرا منهجيا يمكن من ملاءمة المقاربات البيداغوجية مع الحاجات المختلفة والمتنوعة للمتعلمين، انطلاقا من تشخيص دقيق لهذه الحاجات ؛
- يتعلق الاعتبار الرابع بقابلية كل المقاربات البيداغوجية للتطور والاغتناء والتجدد، وذلك تبعا لتجدد النظريات التربوية والأنشطة التعليمية التعلمية، وتطور شروطها المؤسساتية والسوسيوثقافية ؛ من ثم، فإن تطوير المقاربات البيداغوجية وجعلها أكثر استجابة للحاجات التربوية المتنوعة يتطلب البحث والتجديد والتكوين المستمر ؛
- أما الاعتبار الخامس، فمفاده أن توظيف المقاربات البيداغوجية الناجعة يتطلب تنويع العرض التربوي استجابة لاختلاف وضعيات المتعلمين وحاجاتهم. وهو ما يستدعي منح استقلالية أوسع للمدرسين على المستوى البيداغوجي لتمكينهم من التكيف مع هذه الوضعيات وتقديم الأجوبة البيداغوجية الملائمة لكل منها.

في ضوء هذه الاعتبارات، يمكن تناول موضوع «المقاربات البيداغوجية» من خلال المحاور المقترحة التالية :

1. المقاربات البيداغوجية والخيارات المؤسستية

يحيل هذا المحور إلى التفكير في أسئلة تهم : علاقة المقاربات البيداغوجية بالخيارات المؤسسية لمنظومة التربية والتكوين ؛ مدى ميل الخيار البيداغوجي المؤسستي نحو التعميم والنمطية التي يجسدها تبني مقاربة بيداغوجية غالبا ما تهيمن خلال مرحلة ليتم إبدالها بأخرى في مرحلة لاحقة ؛ مدى استثمار ما تتميز به المقاربات البيداغوجية من تعدد وتنوع بحسب وضعيات التعلم وأهدافها.

2. المقاربات البيداغوجية والاستقلالية البيداغوجية للمدرس

يروم هذا المحور تحليل علاقة المقاربات البيداغوجية بوضعية التدريس والمدرس، ولا سيما بتكوينه الأساس والمستمر، واطلاعه على مختلف المقاربات البيداغوجية واستثماره لها لإغناء أنشطته التعليمية وتكريس استقلاليته البيداغوجية وإبداعيته ؛ كما يطرح السؤال حول دور المدرس في ملاءمة المقاربات البيداغوجية مع وضعيات التعلم المختلفة والمتنوعة.

3. المقاربات البيداغوجية والإمكانات المفتوحة والمتجددة للتعلم

ليست المقاربات البيداغوجية نماذج نهائية مكتملة للتعليم والتعلم، بل هي أطر مرجعية قابلة للإغناء والتطور. لكن، كيف يمكن أن تكون المقاربات البيداغوجية المعتمدة في العمل التربوي أداة ناجعة لتجدد أنشطة التعلم وانفتاحها على إمكانات خصبة للتكوين والتأهيل ؟ كيف يمكن أن يكون استثمار تنوع المقاربات البيداغوجية وسيلة لتنويع العمل التربوي والنهوض به ؟ كيف يمكن للمقاربات البيداغوجية أن تقدم حلولا مختلفة وملائمة للمشاكل المختلفة التي تفرزها وضعيات التعلم ؟...

4. المقاربات البيداغوجية والتقويم

يعتبر تقويم أنشطة التعليم والتعلم جزءا أساسيا من كل مقاربة بيداغوجية. لكن، كيف يمكن تقويم العمل بهذه المقاربة البيداغوجية أو تلك ؟ وبأي معنى يتأتى فتح هذا التقويم على إمكانية مد الجسور بين المقاربات البيداغوجية وتحقيق التفاعل والتكامل بينها ؟ ما هي سبل إغناء الاستراتيجيات التعليمية بإجراء تقويم منتظم للمقاربات البيداغوجية وفق مؤشرات تأخذ بعين الاعتبار مدى نجاعة الخيارات البيداغوجية المعتمدة، ودور هذه المقاربات في تقوية المكتسبات الدراسية وتحسين جودة التربية والتكوين ؟

هيئة التحرير

الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية

عز الدين الخطابي
أستاذ بالمدرسة العليا لتكوين الأساتذة
مكناس

تقديم

اعتبر الباحثان الفرنسيان «لورنس كورنو» (Laurence Cornu)، و«ألان فرنيو» (Alain Vergnioux) في نص لهما حول أسئلة ورهانات الديداكتيكا[1]، بأن التنظير للممارسات البيداغوجية يمكن أن يتم على مستويين :

- مستوى خارجي، يتعلق بعلوم التربية التي تقترح معرفة مجزأة ؛

- ومستوى نظرية عامة، يتحدد مشروعها في تأمين توحيد وجهات النظر وتجميع المعارف الجزئية. ومن الممكن اختزال هذا التوحيد النظري في أربعة أشكال موزعة كما يلي :

- فهناك الفلسفة التي أنتجت ويمكنها أن تنتج نظريات في التربية، تسمح بتنظيم الظواهر المدروسة من طرف العلوم الإنسانية، وبالتالي المرور من العلم إلى التطبيق. هكذا، فوضت للفلسفة مهمة إبستيمولوجية قائمة على توليد المفاهيم ومهمة إتيقية قائمة على المساءلة النقدية للغايات.
- وهناك علم النفس التربوي الذي اهتم بتجميع المعارف النظرية المتفرقة، من أجل التأسيس لمعرفة أفضل بالطفل وأخذ التقنيات البيداغوجية بعين الاعتبار، بشكل يسمح بقيادة نشاط تربوي معقلن.
- وإلى جانب هذا العلم، برزت مساهمات النظريات السوسيولوجية والسيكولوجية (البنائية والسلوكية مثلا)، للإحاطة بالقضايا البيداغوجية بشكل أفضل.
- واليوم، فإن النموذج الاقتصادي للتسيير والتدبير، المقترن بمفاهيم الفعالية والمردودية والجودة؛ ونموذج العلوم المعرفية المرتبط بمفاهيم القدرات الذهنية والتمثلات، أصبحا هما المهيمنين في حقل التنظير المذكور[2].

ما يستفاد من هذا القول، هو كون الممارسات البيداغوجية تستند إلى مرجعيات نظرية لتدعيم خطاباتها ورهاناتها، إذ لا يمكن الحديث عن مقاربات بيداغوجية دون استحضار لخلفياتها النظرية المستمدة أساسا من حقول الفلسفة والعلوم الإنسانية والعلوم المعرفية. فبأي معنى تعتبر هذه الحقول إطارا مرجعيا للأنشطة البيداغوجية، وتحديدا للأنشطة التعلمية ؟

1- لورنس كورنو وألان فرنيو، *الخطاب الديداكتيكي، أسئلته ورهاناته*، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، 2003، ص : 80.

2- المرجع السابق، ص : 80، 81.

نقترح للإجابة عن هذا السؤال، إتباع الخطوات التالية :

- القيام بتحديد عام لمفهوم المقاربة البيداغوجية ؛
- التركيز على ثلاث نظريات أساسية وإبراز انعكاساتها على العملية التعليمية ـ التعلمية وهي: السلوكية والمعرفية والسوسيوبنائية.

1- في معنى المقاربة البيداغوجية

اعتبرت المقاربة البيداغوجية كموجه ينظم الوضعيات التعليمية والتعلمية من أجل بلوغ غايات محددة. لذلك ارتكزت على استراتيجية يتم بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معين، باعتماد إجراءات واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية. وللمقاربة البيداغوجية تأثير هام في حفز المتعلم على القيام بعدة أنشطة وعلى التفاعل مع موضوع التعلم وسياقه بشكل عام[3].

لا بأس من التأكيد على أن فعالية المقاربة البيداغوجية تقاس بمدى إقرارها بأهمية التعلم الذاتي واستقلالية المتعلم وتطوير أنشطته الذهنية والسلوكية وتفاعله مع المحيط السوسيوثقافي، وبالدور التوجيهي للمنشط، الهادف إلى إشراك المتعلمين وتعزيز قدراتهم ومهارتهم، وبأهمية التشارك والتواصل أثناء إنجاز المهام. ولأن الأمر يتعلق بتفاعلات عقلية ووجدانية واجتماعية، فإن دور المدرس سيكون له تأثير كبير في هذه العمليات. فهناك قيم ومواقف يتعين عليه تجسيدها على مستوى ممارسته، نذكر من أبرزها الاستعداد والكفاءة والمسؤولية ؛ فأن يكون المدرس مستعدا معناه أن يمتلك قدرات تسمح له بالتكيف مع أكبر عدد من الوضعيات الجديدة. يتطلب الاستعداد للتكيف مع المستجدات كفاءة فعلية في مجال التخصص وفي المجال المهني، وعليه أن يكون واعيا بأبعاد مهمته وبمسؤوليته الاجتماعية في تكوين عقول يقظة وواعية ومتشبعة بقيم التعاون والتشارك.

في هذا الإطار، برزت مقاربات عديدة في الحقل التربوي، ارتكزت على مرجعيات نظرية، مثل السلوكية والمعرفية والسوسيوبنائية ؛ وتوزعت على بيداغوجيات عديدة نذكر من بينها : البيداغوجيا بواسطة الأهداف والبيداغوجيا بالكفايات أو بيداغوجيا الإدماج أو المشروع أو الاكتشاف، والبيداغوجيا الفارقية الخ... فما هي إذن أوجه الترابط بين هذه البيداغوجيات وبين النظريات السالفة الذكر؟

2- المرجعية السلوكية : البيداغوجيا بواسطة الأهداف نموذجا

لا يتأتى الحديث عن البيداغوجيا بواسطة الأهداف دون استحضار علم النفس السلوكي، مع كل من «واطسن» (Watson) و «سكينر» (Skinner) اللذين اعتبرا السلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتقويم، انطلاقا من مبادئ أساسية، هي : الإشراط والمثير والاستجابة والتعزيز. ومعلوم أن هذه المفاهيم مستمدة من الأعمال الشهيرة لـ «بافلوف» (Pavlov) حول المنعكس الشرطي الذي أصبح فيه رنين الجرس كافيا لإثارة ردود أفعال حركية ولعابية لدى الكلب، كانت تصدر عادة عند رؤية الطعام.

3- Legendre, ***R. Dictionnaire actuel de l’éducation***, Larousse, Paris / Montréal, 1988.

وانطلاقا من الترابط الثلاثي (مثير/ استجابة/ تعزيز)، سيتم تنظيم الممارسات التعليمية/التعلمية وإخضاعها للملاحظة وللتجزيء، في إطار ما يعرف بأهداف التعلم التي تتحدد بمقتضاها الخطوات الواجب على المتعلم القيام بها، لتحقيق هدف معين. هكذا سيصبح موضوع التعلم مفككا إلى وحدات جزئية متدرجة من حيث التعقيد. وستحلل المعارف في ضوء ذلك تحليلا إجرائيا، كما ستقدم المادة على شكل سلوكات موزعة على مقاطع الدرس. وتسمح هذه «العقلنة» البيداغوجية بملاحظة سلوكات المتعلم وقياسها وتقويمها، بناء على الأهداف المسطرة سلفا وفق معايير مضبوطة. ولا يمكن للمتعلم القيام بمهمة جديدة إلا إذا ما تم التأكد من نجاح المهمة السابقة. ولهذا السبب تنتظم المهام التي يتعين إنجازها بشكل مقطعي.

غير أن العنصر المميز لهذه المقاربة هو التعزيز الفوري لاستجابات المتعلم الذي يجب أن يدرك جليا الهدف من التعلم، أي النتيجة المراد بلوغها. ويعتبر التحفيز شرطا أساسيا في التعلم، لأنه يسمح بالمشاركة الفعالة للمتعلم ويتيح أمامه فرص البحث عن إمكانات جديدة للتفاعل مع محيطه التربوي والاجتماعي والثقافي. وبهذا المقتضى، تظل المقاربة السلوكية ناجعة في بعض جوانبها، مما يعني أن للبيداغوجيا بواسطة الأهداف دورا لا ينكر على مستوى تفعيل الأنشطة، من خلال الحفز والتعزيز.

3- النظريات المعرفية كإطار مرجعي : البيداغوجيا بالكفايات نموذجا

تقر هذه النظريات بكون المعرفة ليست مجرد نسخة من الواقع، بل هي نتاج عمليات بنائية متدرجة ومتنامية ؛ وبأن النشاط المعرفي للفرد هو عبارة عن سيرورة لاكتساب المعارف بواسطة قدرات ذهنية كالتفكير والإدراك والتذكر والتعلم. وهي المجالات التي ستتم معالجتها في إطار ما يعرف بالعلوم المعرفية، أي العلوم المهتمة بالظواهر المكونة لأجهزتنا السيكو ـ بيولوجية وبالتفاعلات الحاصلة بين هذه الأجهزة وبين سلوكاتنا، بما فيها تلك التي تتخذ صيغا رمزية عالية، مثل اللغة والثقافة. وبذلك توزعت اهتمامات هذه العلوم على ميادين السيكولوجيا واللسانيات والعلوم العصبية والذكاء الاصطناعي. وعادة ما تصنف الأبحاث في حقل العلوم المعرفية إلى ثلاثة، هي :

- مبحث أول يهتم بدراسة الاستعدادات أو الكفايات المعرفية، أي اللغة والاستدلال والإدراك.
- مبحث ثان يحدد مكونات المعارف، على المستويات الفزيولوجية والعصبية (مجال البيولوجيا العصبية والسيكولوجيا العصبية) أو الآلية والإلكترونية (مجال الذكاء الاصطناعي).
- مبحث ثالث يهتم بالتحديد الوظيفي لاستعمال هذه الآليات، من أجل فهم وتحليل عمليات التذكر والانتباه وظواهر التمثل. وتظهر في هذه الخانة الأخيرة تباعدات دالة بين الأبحاث، بحيث يقوم بعضها بملاحظة بنية الوضع الأولي لعدتنا الذهنية، مثل النضج العصبي والقدرات الدماغية ؛ وربط هذا الوضع البنائي باستعداداتنا للتعلم ؛ في حين يقوم البعض الآخر بتحليل مختلف أشكال الوضع النهائي التي ستتخذها أنظمتنا الطبيعية بعد التعلم واكتساب قدرات وظيفية نوعية[4].

4- Georges Vignaux, ***Les sciences cognitives, une introduction***, ed. La Découverte, Paris, 1991, p : 9 et suiv.

الملاحظ أن السيكولوجيا المعرفية تبدو من أكثر العلوم اهتماما بالظاهرة المذكورة، وأيضا من أكثرها انفتاحا على العلوم الأخرى، كالبيولوجيا والسوسيولوجيا واللسانيات. وفي هذا الإطار برزت أعمال، من بينها على سبيل المثال لا الحصر، أعمال «جيروم برونر» (Jerôme Bruner) حول التعلم وتكوين الكفايات الضرورية لدى المتعلمين، قصد تأهيلهم للتكيف الناجع مع الحياة[5]؛ وأعمال «هوارد جاردنر» (Howard Gardner) حول مفهوم الذكاء والذكاءات المتعددة وعلاقاتها باكتساب الكفايات. ذلك أن الحديث عن الكفاية هو، أساسا، حديث عن الذكاء في معناه العام وعن الذكاء العملي في معنى أكثر تحديدا. فالكفاية تفترض الفعل وتعديل السلوك وأيضا التكيف مع المحيط، من أجل حل المشكلات[6].

لا يمكن فصل هذه التصورات عن التفسير المعرفي الذي قدمه «بياجي» (Piaget) حول التطور الذهني عند الطفل، من الولادة حتى بداية المراهقة، وفق العمليات الأربع المعروفة وهي : النشاط الحسي الحركي، فالنشاط ما قبل المفاهيمي المعتمد على توظيف اللغة والرموز الأخرى، ثم النشاط المحسوس الذي يصبح فيه التفكير قادرا على التحكم في بعض العمليات، كالتركيب والتصنيف ؛ وأخيرا النشاط الصوري الذي يتميز بإمكانية الاستدلال الفرضي ـ الاستنباطي، انطلاقا من معطيات أو وضعيات مجردة[7]. ولقد استلهم «برونر» (Bruner) هذه الخطاطة للحديث عن صيرورة التعلم، وانتقاله من تعلم المهارات الحركية (مثل تعلم السباحة أو ركوب الدراجة)، إلى التعلم الإيقوني القائم على استخدام الحواس أو الوسائط الحسية البصرية، حيث تحل الصورة أو الإيقونة محل الشيء الفعلي ويحدث تمثيل معرفي لها؛ إلى التعلم الرمزي الذي يحدث فيه التفاعل مع البيئة من خلال اللغة ومن خلال التمثل الذهني لمدلولات الرموز ومعانيها. مما سيسهل لاحقا إعادة تنظيم التعلمات في صيغ أو نماذج إدراكية، أو على شكل تعميمات في إطار ما يدعوه «برونر» بالتعلم بالاكتشاف.

في الحقيقة، فإن اكتساب قدرات التعميم والتصنيف وتكوين التمثلات والمفاهيم وبناء العلاقات بين الأشياء، تسمح باستكشاف عناصر الوضعية المشكلة والبحث عن طرق ووسائل للعمل على حلها[8].

بهذا المعنى، فإن استراتيجيات التعلم ستكون عبارة عن عمليات معرفية، تروم تطوير القدرات الذهنية لمواجهة مختلف الوضعيات وتأهيل الفرد لتحسين تكيفه مع المحيط الذي يتفاعل معه وتنمية روح الإبداع لديه، فضلا عن تنمية مواقف إيجابية مثل المبادرة والتعاون والمسؤولية. وهي مقتضيات مقترنة بالبيداغوجيا بالكفايات الهادفة إلى تطوير شخصية المتعلم كفاعل إيجابي.

وتعمل هذه الاستراتيجيات على مستوى المقاربات البيداغوجية على تطوير بيداغوجيات قائمة على حل المشكلات أيضا وعلى إدماج المعارف والمهارات، أثناء البحث عن حل للمشكلة أو أثناء

5- Jerôme S.Bruner. ***Le Développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire***, PUF, 3ème édition, Paris, 1990.

6- Howard Gardner. ***Les Intelligences multiples pour changer l'école***, ed. Nouveaux Horizons Retz, Paris, 1996.

7- Jean Piaget. ***Problèmes de physchologie génétique***, Denoel - Gonthier, 1972.

8- عبد الكريم غريب، ***استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها***، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 3، 2003، ص. 18.

إنجاز مهمة معقدة، ومن نماذج ذلك، المقاربة بالكفايات التي تتطلب من المتعلم تحويل العناصر المختلفة وتشغيلها وتوظيفها بكيفية مدمجة، وفق الهدف المحدد لها. وهو ما أقرته بيداغوجيا الإدماج التي دعت إلى ضرورة قيام المتعلم بتجميع وتنظيم مكتسباته، قصد استخدامها في الوضعيات المعقدة، المسماة أيضا وضعيات الإدماج. وفي جميع الأحوال، فإن الأمر يتعلق بمقاربة نسقية، هدفها الأساسي هو مساعدة المتعلم على تطوير قدراته وتنظيم معارفه الذهنية والعملية، ضمن خطاطات إجرائية تسمح بالحصول على مردودية أفضل.

4- السوسيوبنائية وعملية بناء المعارف

تحدث الباحثان «فيليب جونايير» (Philippe Jonnaert) و«فندر بوغت» (Vander Borght) في مؤلفهما الموسوم بـ «خلق شروط التعلم»، عن السوسيوبنائية كمنظور مخالف للمقاربة الإمبريقية المعتمدة من طرف البيداغوجيا بواسطة الأهداف. فلم تعد المرجعية مقتصرة على مضامين البرامج الدراسية كمعطيات موجودة باستقلال عن المتعلم، بل أصبحت معارف هذا الأخير هي موضوع الاهتمام في المقام الأول[9]. وفي هذا الإطار تم تحديد ثلاثة أبعاد لهذا المنظور : بنائي واجتماعي وتفاعلي.

بخصوص البعد البنائي، فهو يقوم على مبدأين يتلخصان في كون الذات تبني معارفها من خلال نشاطها الخاص ؛ وفي كون الموضوع المستخدم خلال هذا النشاط، هو المعرفة الخاصة نفسها. ويقتضي هذان المبدآن قيام المتعلم بنشاط فكري، يتم فيه تكييف معارفه مع متطلبات الوضعية التي يواجهها.

يعتبر البعد الاجتماعي مكونا أساسيا في التعلم، بحيث لا يمكن الحديث عن بناء وتكييف المعارف دون تبادل مع الآخرين ؛ وهو يتخذ صبغة مزدوجة أيضا، كتبادل مع الأقران وكتبادل مع المدرسين ؛ ولا بد من خلق فضاءات حوارية لتفعيل هذه العلاقة الثلاثية بين المتعلمين والمدرسين والمعارف.

هنا يبرز البعد الثالث، وهو التفاعل مع المحيط. ذلك أن التعلمات لا يمكنها أن تحصل إلا داخل وضعيات يتم فيها تكييف المعارف السابقة مع الجديدة. وهذا يعني أن الوضعية هي مصدر ومعيار اكتساب المعارف، فمن خلالها يحدث التفاعل بين عناصر المثلث السالف الذكر (متعلم/ مدرس/ معرفة)[10].

وقد خلص الباحثان إلى أن هذا النموذج السوسيو بنائي يعتبر المعرفة ثمرة نشاط الفرد الذي يبني معارف جديدة ويعدل معارفه القديمة ويوجد في وضعية تفاعل مع محيطه البيئي والمجتمعي في إطار «عملية دينامكية لبناء المعارف وتكييفها ومساءلتها وتنميتها»[11].

9- Jonnaert Ph. Et Vander Borght, *C, Créer les conditions d'apprentissage, Un cadre de référence socio-constructiviste pour la formation didactique des enseignants,* de Boeck Université, Bruxelles, 1999, p.28.

10- المرجع السابق، ص : 29 وما يتبعها.

11- المرجع السابق، ص 33.

وبالفعل، فإن التفاعلات الاجتماعية هي مكون أساسي لعملية بناء المعارف من طرف المتعلم، لأنها من جهة، تحصل عبر التبادلات القائمة بين الأقران ؛ ومن جهة أخرى، عبر التبادلات مع الراشدين (مدرسين، موجهين، آباء الخ...).

وسواء نظرنا إلى التعلم باعتباره عملية استيعاب للمعلومات الجديدة التي تتم ملاءمتها وتكييفها وإدماجها في البنيات القديمة «بياجي» (Piaget) ؛ أو باعتباره بناء جماعيا يشارك فيه الأفراد والجماعات ؛ ويكون بذلك نتيجة تفاعل بين عوامل سوسيو ثقافية ولغوية «فيكوتسكي» (Vygotski)[12]، فإن هذا المنظور يقر بكون المعرفة تنبني على تجربة الفرد ونشاطه الذهني، أي تقوم على تفاعل الذات المتصلة بالبيئة المحيطة بها. فحل المشكلات يتم من خلال عمليتي الاستيعاب والتلاؤم ؛ وسيكون التعلم إرساء للتفاعلات الاجتماعية التي تستدعي صراعات سوسيومعرفية بين الذوات ومسؤولية المتعلم تجاه المعارف التي يقوم ببنائها.

ولما كانت الكفاية مبنية ومحددة ضمن سياق وقابلية التفاعل والإدماج، فإن النموذج السوسيو بنائي يعتبر أساسيا لاكتسابها. وكما أكد «فيليب جونايير» (Philippe Jonnaert) في مؤلفه حول الكفايات والسوسيوبنائية[13]، فإن المعارف تتموضع ضمن منظور بنائي، بغرض إقامة علاقة مع الكفاية داخل نفس المنظور. وتبنى المعارف من طرف المتعلم ويتم الاحتفاظ بها لمدة طويلة، مادامت قابلة للحياة وصالحة بالنسبة له. وبتمفصلها مع موارد أخرى، فإن هذه المعارف تسمح لصاحبها بأن يكون كفؤا داخل فئة من الوضعيات. ويجب ألا تكون هذه الوضعيات فقط ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، بل أيضا ملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة ؛ فهذه الممارسات هي التي تجعل معارف المتعلم محط تساؤل. وبتعبير آخر، فإن المحتوى الدراسي ليس هو المحدد للتعلمات، بل إن الوضعيات التي يمكن أن يوظف فيها التلميذ معارفه السابقة، هي التي تكتسب أهمية باعتبارها عنصرا مركزيا بالنسبة للتعلم.

إن الكفايات لا يمكنها أن تبنى إلا داخل الوضعيات، وهو ما دافعت عنه البيداغوجيا بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج والاكتشاف والمشروع، التي أقرت بدرجات متفاوتة، بتفعيل اكتساب الكفايات وإدماج مختلف المعارف والمهارات داخل نفس الوضعية التعلمية ووضع مختلف الموارد في سياقها السوسيومعرفي وتدبير التعلمات بالتشارك وإعادة تنظيمها في إطار علاقات جديدة. وبطبيعة الحال، فإن تغير الوضعيات والسياقات، يستدعي تكييف المقاربة لتتلاءم مع مقتضياتها. فالمقاربات البيداغوجية ليست قوالب جاهزة يتعين تطبيقها بشكل آلي، بل هي على العكس، عبارة عن إمكانيات مفتوحة لمعالجة الوضعيات، وهذا هو المدلول العميق لكلمة مقاربة. ولهذا لا يمكن إخضاعها لمنطق التفاضل والتعارض، بل يجب بالأحرى إخضاعها لمنطق التفاعل والتكامل.

ختاما، يتبين أن استراتيجيات التعلم تقتضي إدماج مختلف المعطيات والموارد المساهمة في

12- Vygotski, ***Pensée et langage,*** éditions sociales, 1985.

13- فيليب جونايير، ***نحو فهم عميق للكفايات والسوسيوبنائية***، تعريب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص : 24 وما يليها.

تحقيق «تعلم جيد». وهي بذلك مطالبة بالاستفادة من مكتسبات مختلف النظريات سواء أكانت سلوكية أم معرفية أم سوسيوبنائية. ومعنى هذا، أن بإمكان بيداغوجيات عديدة أن تستمد مرجعيتها من النظرية نفسها، كما يمكن لبيداغوجيا واحدة أن تستثمر معطيات نظريات عديدة. وعلى سبيل المثال، فإن تدبير المشروع بالنسبة لجماعة القسم، في إطار ما يعرف بالبيداغوجيا بالمشروع، يتطلب وضع استراتيجية ملائمة وتحديد أهداف دقيقة وآليات للتنسيق بين الفاعلين وتحليل الوضعيات عبر تنظيم الأنشطة وتدبير الإمكانيات المتوفرة وتعبئة الموارد وإدماجها وتطوير أساليب العمل وتكييفها بحسب حاجيات المتعلمين وانتظارات المحيط السوسيوثقافي. وعليه، يمكن لمنظومة تربوية معينة أن تعتمد في الآن ذاته مقاربات بيداغوجية عديدة، وذلك بحسب اختلاف الأسلاك التعليمية ووضعيات التعلم وخصوصياتها، ومقتضيات التخصصات الدراسية والتكوينية. وذاك أحد مظاهر غنى الفكر البيداغوجي المعاصر الذي جعل من تعدد المقاربات البيداغوجية وسيلة لإغناء مجالات الفعل الديداكتيكي داخل وضعيات تعلمية مختلفة الأهداف والوسائل والمتعلمين. فالأمر يتعلق في آخر المطاف، ببناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته وتطوير كفاياته المعرفية والاجتماعية والوجدانية، وهو ما لا تستطيع مقاربة واحدة إنجازه. وكما أكد «فيليب جونايير» و «فندر بوغت» بخصوص قيمة وحدود النموذج السوسيو بنائي : «إذا كانت البنائية تسمح بفهم عمليات بناء المعارف من طرف المتعلم، فإنها لا تفسر مع ذلك كل ما يحصل بالقسم. فالتلميذ لا ينجز بداخله سوى خطوات تعلمية محدودة. لكن هناك مئات الأنشطة التي تنتظره خلال يومه الدراسي. ويتعين اللجوء إلى مرجعيات أخرى لكي يتكيف مع مختلف الوضعيات. والحال أنه لا يوجد نموذج باستطاعته ادعاء مقاربة حياة القسم بشكل تام وحصري»[14].

على مستوى آخر، فإن الأبحاث المنجزة حاليا حول عمليات التعلم واستراتيجية حل المشكلات، اعتبرت بأن منظورات التقويم أخذت معاني جديدة تساير التطورات الحاصلة في مجال المقاربة البيداغوجية لوضعيات التعلم. في هذا الإطار، تحدثت «ليندا علال» (Linda Allal)[15] عن الإجراءات التقويمية التي تبلورت تحت اسم «التقديرات الديناميكية» و«التقويم التكويني من طبيعة تفاعلية». وتجد مقاربات التقديرات الديناميكية أصولها في أعمال «أندري ري» (André Ray) و«فيكوتسكي» (Vygotski)، الهادفة إلى تقويم الإمكانيات المعرفية للفرد والقدرات والكفايات التي هي في طريقها إلى التكون. وبذلك فهي تهدف إلى وضع قياسات ذات صلاحية جيدة في التنبؤ بإمكانيات التعلم لدى التلاميذ، بغرض تأسيس قرارات تهم مختلف بنيات تحمل المسؤولية في مجال التربية. أما التقويم التكويني من طبيعة تفاعلية، فيقدم مقاربة هامة للإحاطة بدينامية الكفايات في طور البناء والمساهمة في عملية البناء نفسها. ويجب أن تقوم شروط عديدة كي يساهم هذا التقويم في بناء الكفايات : «أولا، يجب على هذا التقويم أن يتكيف

14- Jonnaert Ph. Et Vander Borght C., ***Créer les conditions de l'apprentissage, op.cit, pp: 36-37.***

15- ليندا علال، ***اكتساب وتقويم الكفايات في وضعية مدرسية، ضمن العمل الجماعي، لغز الكفايات في التربية***، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص : 87.

مع خصوصيات الممارسات الاجتماعية التي تم تقديرها في مجال الكفاية المعنية. ثانيا، يتعين على المدرس أن يمتلك هو نفسه خبرة كافية في المجال المعني كي يستفيد من تفاعلاته مع التلاميذ، على مستوى الإنتاج والمردودية. ويجب ثالثا أن يتسع التقويم ليشمل إلى جانب المعارف، المكونات الوجدانية والاجتماعية والحس حركية للكفاية المستهدفة»[16].

يؤكد هذا الأمر على ضرورة الانخراط الفعال للمتعلم والمكون في تدبير التعلم، من أجل تحقيق مردودية جيدة تستجيب لحاجيات ومنتظرات الفاعلين في مجال التربية والتكوين.

16- المرجع السابق، ص : 90.

المقاربات البيداغوجية ومفارقاتها بين استقلالية المدرس وتنمية التعلمات

عبد اللطيف المودني

تتسم المقاربات البيداغوجية بتعدد دلالاتها، بالنظر إلى تشعب أبعادها النظرية والعملية وتنوع توظيفاتها. وقبل ذلك فالمقاربة البيداغوجية مصطلح مركب يدل في شقه الأول، عموما، على التصور الناظم لبحث موضوع معين، ومنهجية معالجته، للاقتراب من ماهيته واستكشاف حقيقته.

أما البيداغوجيا، فقد عرف مفهومها تغيرات دلالية متعددة كان للتاريخ ولتحولات المدرسة وتطور المعارف والنظريات التربوية أثر واضح في اتساع حقلها الدلالي وتنوع معانيها وغناها. وهكذا، فقد انتقل هذا المصطلح من الدلالة، في معناه الأصلي، على قيادة البيداغوجي، في شخص الراشد، للطفل نحو المعرفة، إلى الدلالة، ونتيجة التراكم الكمي والنوعي للإنتاج النظري المطبق على التربية، على علم أو فن التربية[1]، ثم ليقترن معناه كذلك بالبعد الوظيفي للبيداغوجيا، بوصفها مجموع التوجيهات المؤطرة لأهداف التدريس والتعلم والتقويم، بالاستناد إلى مقاربة بيداغوجية تشكل الخيار التربوي المؤسساتي لتنفيذ المناهج والبرامج التعليمية.

في ضوء ذلك، يتبين أن تحليل المقاربات البيداغوجية في علاقتها بالتدريس والتعلم هو عمل متشعب متعدد المداخل والمستويات. لذلك ستكتفي هذه المساهمة بتناوله من خلال الإجابة المركزة عن الأسئلة الثلاثة التالية :

- كيف تتحدد المقاربات البيداغوجية بين تعددية العرض المميز لها وبين النزوع نحو الأحادية في الطلب المؤسساتي ؟
- بأي معنى يمكن النظر إلى تلك المقاربات في علاقتها بالواقع ومن خلال فرضيتي استقلالية المدرس وتنمية التعلمات ؟
- ما هي المداخل الكفيلة بالتجسيد العملي لنجاعة المقاربات البيداغوجية ؟

1- المقاربات البيداغوجية بين العرض والطلب

يحيل الارتباط بين المقاربة البيداغوجية وبين هندسة برامج ومضامين التعليم والتكوين ومناهج إنجازها إلى خيارات متعددة بتعدد المقاربات البيداغوجية وتنوعها من قبيل : البيداغوجيا بواسطة الأهداف، البيداغوجيا بالكفايات، بيداغوجيا الإدماج، البيداغوجيا التواصلية، البيداغوجيا القائمة على المقاربة المؤسساتية وغيرها، إلى جانب أنواع أخرى من المقاربات البيداغوجية تندرج في إطار معالجة الوضعيات والمواقف التعليمية ـ التعلمية حسب نوعها

1- ***Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation***, NATHAN, 2ème édition 1998, pp : 753 - 767.

وخصوصياتها، على غرار البيداغوجيا الفارقية، بيدغوجيا الخطأ، بيداغوجيا حل المشكلات...

يحمل هذا الوضع في طياته ثنائية يتشكل طرفها الأول من العرض البيداغوجي الذي يجد تعبيره في ما تسميه بعض الدراسات «السوق البيداغوجية[2]». أما الطرف الثاني، فيمثله الطلب المؤسساتي أو الوظيفي المرتبط بالتربية والتعليم ؛ طلب يمارس الانتقاء والإقصاء بالاستناد إلى المرجعية التي توجه السياسة التعليمية وخيارها البيداغوجي في مرحلة محددة، وذلك باعتماد مقاربة بيداغوجية تحولها السلطات التربوية إلى خيار رسمي لتدبير مضامين التعليم وعمليات التدريس والتعلم[3].

هذا يعني أن المقاربات البيداغوجية، حينما يتم توظيفها المؤسساتي لتصبح إحدى مكونات السياسة التعليمية المرتبطة بتدبير المناهج والبرامج وتنظيم أنشطة التدريس وعمليات التعلم ونظام الامتحانات والتقويم، فإنها تفقد طابعها التعددي كلما تم الاعتماد الرسمي على مقاربة بيداغوجية موحدة لتوجيه الفعل التربوي.

من شأن هذه المفارقة القائمة بين تعدد المقاربات البيداغوجية التي تتيحها السوق البيداغوجية، عبر عرض تربوي متنوع مفتوح على واقع يتشكل من تاريخ غني بالنظريات وبالمداخل التربوية الموجهة للفعل البيداغوجي، في مقابل نزوع مؤسساتي غالبا ما يتجه نحو أحادية الخيار البيداغوجي المعتمد ؛ أن تفضي، على الأقل، إلى ثلاثة انعكاسات وازنة :

- تقلص الإمكانات المتاحة أمام المدرس في اتخاذ المبادرات وتنويع أساليب التدخل، في تلاؤم مع مختلف الوضعيات التعليمية/التعلمية التي تتوالى، بصيغ متباينة، في سياق دينامية ممارسته لعملية التدريس والتوجيه والتأطير ؛
- صعوبة إيجاد إجابات ملائمة وشافية عن الأسئلة المتجددة والمختلفة التي تثيرها مجموعة الفصل الدراسي المقبلة على التعلم، بالنظر إلى تباين درجات قدراتها ومهاراتها في بلوغ هدف التحصيل الدراسي ؛
- الميل التدريجي نحو نمطية التدريس وتراجع مردود الاكتساب وجودة التعلم، بما ينجم عن ذلك من آثار سلبية على النجاعة الداخلية والخارجية للمدرسة.

2- المقاربات البيداغوجية وإشكالية علاقتها بالتدريس والتعلم

للمقاربات البيداغوجية ارتباط عضوي بالتدريس والتعلم، من حيث كونها تشكل، من الناحية المبدئية على الأقل، الإطار المرجعي الناظم لتدبير عمليات التدريس ولتوجيه أنشطة التعلم.

من نفس زاوية النظر المبدئية، يمكن افتراض أن تنوع المقاربات البيداغوجية، وغنى المداخل

2- POCZTAR, Jerry. *« Approche systémique appliquée à la pédagogie »*, éditions ESF, 1992 (216 pages).

3- من الأمثلة الدالة على ذلك استناد التعليم المدرسي المغربي في مرحلة سابقة على البيداغوجيا بواسطة الأهداف وبعد ذلك على البيداغوجيا بالكفايات والإدماج.

والإمكانات التي تتيحها، من شأنه أن يوفر فرصا هائلة وجد خصبة لتحقيق نجاعة أكثر في التدريس، وجودة أحسن في التحصيل والتعلم.

غير أن قراءة أولية للواقع التعليمي الميداني تفصح بدورها عن مفارقات تجليها التقابلات التي ينطوي عليها ذلك الواقع. من بينها :

- المفارقة القائمة بين النمطية التي يبدو، وبعيدا عن أي تعميم، أنها تكاد تغلب على عمليات التدريس والتعلم، وبين التنوع الكبير الذي يتيحه تعدد المقاربات البيداغوجية، من أجل توظيف الإجابة الناجعة عن خصوصية الحالات المختلفة للتدريس والتعلم، في تلاؤم مع تنوع التخصصات الدراسية، وتباين مستويات المتعلمين، وتفاوت إيقاعات التحصيل الدراسي، وتمايز مسارات التعليم.

- المفارقة المتمثلة في الإبدال المؤسساتي المتكرر لمقاربة بيداغوجية بغيرها، في سياق مواكبة برامج الإصلاح والتجديد التربوي، دون الاستناد إلى تقويم بمؤشرات متعارف عليها للخيارات البيداغوجية السابقة، على نحو يمكن أن يؤسس لمصوغات التغيير، وللاعتبارات التي تملي ضرورته.

- المفارقة القائمة بين الخطاب والواقع الميداني، حيث إن التجديد المؤسساتي للمقاربات البيداغوجية المعتمدة على مستوى الخطاب والتوجيهات التربوية المعلنة غالبا ما لا تواكبه التدابير الكفيلة بتأمين التجسيد العملي الناجع لمستلزماته ولأهدافه في الممارسة الميدانية.

  وهكذا، فقلما يكون التجديد المعتمد مسبوقا ببرامج نموذجية لتجريبه وتدقيقه قبل تعميم تطبيقه. كما أنه نادرا ما يتم التحضير لهذا التجديد ببرنامج شامل للإعلام والتواصل والتكوين لفائدة الفاعلين المعنيين قبل تفعيله.

- المفارقة الكامنة في السهر الطبيعي لأجهزة التقرير والإشراف على الشأن التربوي على التوجيه المنتظم للفعل التعليمي ومراقبته، وتأطيره المستمر، تبعا للضوابط البيداغوجية والقانونية الجاري بها العمل، مع الإدراك التام من قبل تلك الأجهزة بأن الإنتاج والمردودية يتوقفان على حفز الاجتهاد والمبادرة ؛ في مقابل فاعلين تربويين غالبا ما يعتبرون أن هامش الاستقلالية البيداغوجية والمبادرة المتاحة لهم هو جد محدود.

من المؤشرات الدالة على ذلك الحجم الكمي الوازن للمضامين المقررة في المناهج والبرامج، التي يتعين على المدرسين إنجازها، إلى جانب تلقيهم لكثرة التوجيهات التربوية التي ينبغي عليهم الاسترشاد بها، في مقابل محدودية مواكبتهم بالتكوينات المستمرة الكفيلة بتمكينهم من تطوير كفايات المهنة وتوسيع أفقي النظر والفعل البيداغوجي.

بغية التخفيف من حدة هذه المفارقات وآثارها السلبية، في أفق معالجتها، يتضمن المحور الأخير من هذه المساهمة بعض السبل الممكنة لاستشراف مسالك التجسيد العملي لنجاعة المقاربات البيداغوجية في علاقتها بالتدريس والتعلمات.

3- مداخل ممكنة لاستشراف نجاعة المقاربات البيداغوجية

تستدعي نجاعة المقاربات البيداغوجية بعض المداخل الضرورية الكفيلة بالتجسيد العملي لفعاليتها، وبتحقيق أهداف التدريس والتعلم المتوخاة من توظيفها. وأهم هذه المداخل :

1- التجسيد العملي لمدرسة متعددة الأساليب[4] قائمة على عرض تربوي بخيارات منفتحة، وبمقاربات بيداغوجية متنوعة، ومحفزة على الاجتهاد الهادف والملاءمة الوظيفية ؛

2- اعتماد برامج نموذجية لتجريب كل مقاربة بيداغوجية جديدة، وتقويم مدى نجاعتها، قبل الاتجاه نحو تعميم تطبيقها، بعد ثبوت صلاحيتها. على أن التقويم المستمر المفضي إلى التصحيح والتحسين ينبغي أن يكون عملية منتظمة محايثة لكل الخيارات البيداغوجية والديداكتيكية ؛

3- إدراج المقاربات البيداغوجية، بتنوع خياراتها وتعدد مداخلها الوظيفية، ضمن برامج التكوين الأساس والذاتي والمستمر للمدرسين والمؤطرين والمكونين، وجعل التمكن الوظيفي منها في صلب مطلب تمهين التدريس وتنميته المهنية المستمرة ؛

4- الاستعمال الوظيفي للمقاربات البيداغوجية، وذلك في مراعاة، على الخصوص، لما يلي :

- أن تكون ملائمة لشروط التدريس ولمتطلبات التعلم[5]؛
- أن تمكن من استثمار خياراتها ومنهجياتها المتنوعة لاستعمال الوظيفي والمناسب منها، بوصفه الإجابة الصميمة عن وضعية تعليمية/تعلمية محددة، وباعتباره المدخل الأساس للرفع من التحصيل الدراسي، ومن مؤشرات جودة التعلمات ؛
- أن تكون تلك المقاربات نتاج تعاقد بين المنظومة التربوية وبين المدرسين والمؤطرين والمكونين وبينهم وبين المتعلمين، على أساس تخويل المزيد من الاستقلالية البيداغوجية للمدرس وحفزه على المبادرة والتجديد والاستباق في توظيف المقاربات البيداغوجية الملائمة والأدوات الديداكتيكية الناجعة، وإغناء العمل البيداغوجي بكل ما من شأنه تيسير التعلم والارتقاء الدراسي.

تجدر الإشارة إلى أن النجاح في هذا التوجه يستدعي تمكين المدرس من الشروط والوسائل اللازمة للقيام بعمله وترسيخ مبدأ تحمله لكامل مسؤوليته في الاضطلاع بالمهام المنوطة به، ومن ثم التقويم الموضوعي لمردوديته، وذلك ضمن مقاربة مبنية على المحاسبة بالنتائج ؛

4- لتفاصيل أكثر يمكن الرجوع إلى :
ـ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، المملكة المغربية، يناير 2000، ص 16.
كما يمكن الرجوع إلى :
- MEIRIEU, Philippe. « ***l'école, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*** ». Ed. ESF, Paris, 2004, (188 pages).

5- للمزيد من الاطلاع يمكن الرجوع إلى :
CHALVIN, Marie Joseph. « ***Comment réussir avec ses élèves*** », Edition ESF, Paris, 1986, (198 pages)

- أن تتيح استعمال المقاربات البيداغوجية الشروط اللازمة للتدبير السلس والناجع لمكونات المثلث البيداغوجي، الذي يؤلفه : المدرس، المتعلم والمعارف، بتخطيط ديداكتيكي محكم لبناء الدرس وتدبير مساراته، وباستعمال هادف للوسائط التعليمية، وذلك في ارتباط بوضعيات فعلية للتدريس والتعلم.
- وأن يكون لها أثر ملموس في تحقيق نجاعة التدريس وجودة التعلمات، ومن ثم في النتائج والمردودية.

تثير المداخل المقترحة تساؤلا أساسيا، يمكن الختم به، يتعلق بمدى قابليتها للمساعدة على إمكانية اختيار «المقاربة البيداغوجية الأفضل»[6].

وبعيدا عن الجواب المؤسساتي، الذي يتجه في الغالب نحو النمطية القائمة على الاستعمال الموحد والمعمم لخيار بيداغوجي معين، فإن غنى العمليات التعليمية/التعلمية، وتعدد وضعياتها، واختلاف خصوصياتها وسياقاتها، يتطلب الكثير من الاحتياط إزاء هذه الإمكانية.

بدل ذلك، سيكون من المفيد تعبئة الجهود في اتجاه الاستثمار الذكي للعرض الغني المميز للمقاربات الديداكتيكية، والاجتهاد الهادف القائم على التوظيف العلمي للثقافة البيداغوجية والخبرة الديداكتيكية والمهارات العملية، مع حفز الاستقلالية البيداغوجية للمدرس وجعل التعلمات في صلب الفعل التعليمي، من أجل الاستجابة الناجعة لنوع الطلب المرتبط بمنطق التعلم، وتيسير سبل النجاح الدراسي أمام أجيال المتعلمات والمتعلمين، بفرص متكافئة، وبمواصفات الجودة، وبمستلزمات ترصيد المكتسبات والارتقاء التدريجي في سلم التأهيل.

6- تساؤل يثيره :

BERTRAND, Yves. **« *Théories contemporaines de l'éducation* »** Editions Nouvelles, Québec, 1998, voir page: 245.

المقاربة بالكفايات : مدخل لبناء المناهج التعليمية

خديجة واهمي
أستاذة باحثة
المدرسة العليا للأساتذة ـ الرباط

منذ انطلاق إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب (سنة 2000) مع صدور «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، تم اعتماد المقاربة بالكفايات كمدخل لبناء المناهج الجديدة، خاصة بعد أن أصدرت وزارة التربية الوطنية الوثيقة الإطار والكتاب الأبيض لتأطير هذه العملية.

ويمكن للمرء، في هذا الصدد، أن يثير مجموعة من التساؤلات : ما هي الأسباب الكامنة وراء هذا الاختيار؟ هل هو مجرد مجاراة لروح العصر، خاصة وأن بناء المناهج في العديد من الدول منذ نهاية القرن العشرين أصبحت تؤطره هذه المقاربة، أم أن وراء ذلك أسبابا أخرى أكثر عمقا ؟ ما هي أسس هذه المقاربة، وما هي الإشكالات التي تطرحها عندما تتخذ كمدخل لبناء المناهج ؟ هل يندرج هذا الاختيار في إطار الاستمرارية كما يدركه أو يريده البعض، أم هو منعطف وقطيعة مع الاختيارات السابقة ؟

1- مفهوم المقاربة بالكفايات ودواعي اختيارها

1.1- الأسباب الكامنة وراء اختيار المقاربة بالكفايات

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين سيادة المقاربة بواسطة الأهداف في النظم التربوية للعديد من الدول، حيث بنيت المناهج والبرامج الدراسية على أساسها. وقد خلصت أغلب الأبحاث المنجزة في العالم حول البرامج التعليمية الموضوعة في إطار هذه المقاربة التي تنبني على المنظور السلوكي إلى الصعوبات النسبية التي أبان عنها التدريس اعتمادا على الأهداف. ذلك أن البرامج التعليمية حددت التعلمات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، الشيء الذي أدى إلى تجزيء المعرفة إلى ميكرو ـ أهداف بيداغوجية عديدة، مع التركيز في التقويم على منتوج التعلمات بدل الاهتمام بسيرورة العمليات الفكرية والتعلمات التي تدعم التمكن من مهارات أساسية. وقد تمت ملاحظة الهفوات الكبيرة في المهارات الفكرية المعقدة من المراقي العليا عند التلاميذ، وكذلك في المكتسبات المدرسية التي غالبا ما تنحصر في محتويات المادة الدراسية دون استثمارها سواء داخل فضاءات المدرسة أو خارجها.

كما عرف العالم منذ نهاية القرن الماضي تحولات عميقة استدعت تكييف المناهج مع متطلبات العصر : فالثورة الرقمية وإكراهاتها أثرت في النظم التربوية بشكل كبير، وتغير الطلب المجتمعي في مجالي التربية والتكوين، وأصبحنا نتحدث عن «مجتمعات المعرفة».

اعتماد المقاربة بالكفايات هو إذن اختيار يتوخى بالنسبة للبعض إعطاء معنى ومغزى للتعلمات وتمكين التلاميذ من أدوات التعلم مدى الحياة بالتركيز على قدرات من مستوى عال ؛ وبالنسبة للبعض الآخر، فهو يبين غلبة لغة الفعالية والتنافسية في خدمة الاقتصاد الجديد. ويدل في نظرهم على إخضاع مجال التربية لمتطلبات عالم الشغل... وسواء انحزنا لإحدى هاتين الأطروحتين أو لهما معا، فهذا يعني وجود تصورات تختلف حسب المبررات والغايات التي نتوخاها من المقاربة[1].

2.1- مفهوم المقاربة بالكفايات

ظهرت المقاربة بالكفايات في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين. وانتقلت تدريجيا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية. واعتمدت العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في إطار سياسات إصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن. لذا «يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية»[2].

نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفايات، تعددا لمعاني «الكفاية»...، يقول «بيرينو» (Perrenoud) في هذا الصدد: «... لا أحد ينكر أنه لا يوجد اليوم تعريف توافقي لمفهوم الكفاية، البعض يرى أن هذا التوافق غير ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاية والقدرة واه ويختلف من مؤلف لآخر...»[3].

نستشف من خلال الأدبيات التي تناولت تعريف الكفاية وجود تيارين يلتقيان في بعض النقط ويختلفان في أخرى. لكن، لما نتعمق في البحث، نجد هوة كبيرة بينهما :

أ ـ التيار الحصري (exclusif) :

ويمثله كل الباحثين والتربويين الذين يعتبرون المقاربة بالكفايات قطيعة مع المقاربة بواسطة الأهداف، ويرون أنها تنبني على البنائية والسوسيوبنائية ؛ إذ يرى «لوبوطيرف» (Le Boterf)، مثلا، أن «الكفاية هي معرفة التصرف (Savoir agir)، بمعنى معرفة إدماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، علوم، قابلية، استدلالات...) في سياق معين، سواء لمواجهة مختلف المشكلات التي تتم مصادفتها أو لتحقيق مهمة»[4]. ويرى «جونائرت» (Jonnaert) والمجموعة أن الكفاية هي «أن يستخدم شخص في وضعية ما، وفي سياق محدد مجموعة متنوعة ومتناسقة من الموارد ؛ استخداما ينبني على تعبئة واختيار وتنظيم هذه الموارد وعلى عمليات ملائمة تمكن من معالجة ناجحة لهذه الوضعية»[5].

1- Legendre, M-F., ***Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel***, 2008, p: 46.

2- Romainville, M., ***Les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001***, 51, 199-223.

3- Perrenoud, Ph., ***L'école saisie par les compétences***, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) Quel avenir pour les compétences ?, Bruxelles. De Boeck, 2000 a pp : 21-41.

4- Le Boterf, G., ***De la compétence. Essai sur un attracteur étrange***. Paris : Éditions d'Organisation , 1995.

5- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2005). «Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité», ***Revue des sciences de l'éducation***, 30 (3), 667-696.

ب ـ التيار المتضمن (inclusif) :

ويمثله الباحثون والتربويون الذين يرون أن المقاربة بالكفايات لا تشكل قطيعة مع المقاربة بواسطة الأهداف، وأنها تنبني على عدة نظريات من بينها «السلوكية». نجد هذا التيار في بعض المناطق من أمريكا الشمالية وأوربا الغربية.

ظهر هذا التوجه، الذي عرف في البداية بـ «المقاربة بالكفايات الأساسية» في نهاية الثمانينيات من القرن الماضي من خلال أعمال «دوكيتيل» (De Ketele) الذي حدد فيها مفهوم «الهدف النهائي للإدماج» (OTI)، وهو عبارة عن ماكرو ـ كفاية، تعبر عن سحنة (Profil didactique) للتلميذ في نهاية تعلمات معينة. أو كفاية أساسية في إطار فصيلة وضعيات ـ مشكلة محددة بدقة، ومركبة لكونها تغطي مكتسبات سلك في مادة ما أو تخصص ما، وأحيانا مجموع كفايات خلال سنة واحدة.

طور هذا المفهوم في إطار ما يسمى بـ «بيداغوجيا الإدماج»، التي تمت أجرأتها بشكل تدريجي في «بياف» (BIEF : مكتب الهندسة في التربية والتكوين ببلجيكا)، وتم تطبيقها في الكثير من الدول الأوربية والإفريقية مند تسعينيات القرن العشرين، خاصة على مستوى التعليم الأساسي والتعليم التقني والمهني[6].

ويعرف «روجييرز» (Roegiers) (مدير «بياف : BIEF») الكفاية كالتالي : «الكفاية هي إمكانية شخص ما، تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حل وضعية ـ مشكلة تنتمي إلى فصيلة وضعيات معينة»[7].

عندما نتحدث عن «الوضعيات» في المقاربة بالكفايات الأساسية، فإننا نقصد بها «وضعيات مستهدفة» (Situations cibles)، «وضعيات إعادة الاستثمار»، «وضعيات الإدماج» (وهذه المصطلحات مترادفة). ويجب تمييزها عن الوضعية الديداكتيكية التي تكمن وظيفتها في تطوير تعلمات جديدة لمفاهيم ومهارات في حين أن «الوضعية المستهدفة» هي وضعية ـ مشكلة مركبة[8].

أما «فصيلة الوضعيات» (Famille de situations) فهي مجموعة من الوضعيات «المستهدفة» (ذات مستوى مركب وظروف واقعية) والتي تمكن من أداء الكفاية ؛ وتكون متساوية في تعقدها وتركيبها ويمكن تبديل الواحدة بالأخرى. ويستعمل بعض المؤلفين مصطلح «مهام مركبة» للتعبير عن «وضعية مستهدفة».

2- الكفاية كمنظم أساسي للمناهج التعليمية

يتناول الباحثون حاليا ـ كل من زاويته ـ إشكالية أساسية في المقاربة بالكفايات وهي : هل يمكن اعتبار الكفاية منظما أساسيا للمناهج التعليمية ؟ وبأية شروط ؟

6- Roegiers, X., ***L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*** - in les clés de la gestion scolaire : INDIRECT / hors série, 2008.

7- Roegiers, X. ***Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement***; De Boeck, 2000.

8- المرجع السابق.

إذا كان تعريف الكفاية المهنية يحظى بنوع من التوافق، وإذا كانت صياغة وبناء برامج التكوين في التعليم المهني تعرف نوعا من الاستقرار، فإن الجدال يطفو عندما يتعلق الأمر ببناء مناهج التعليم غير المهني على أساس المقاربة بالكفايات. ويمس هذا الجدال حتى مفهومي المنهاج والبرنامج :

1.2- مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج الدراسي

حتى منتصف القرن العشرين، كان مصطلح «كوريكولوم» (Curriculum) يعني عند الأنجوسكسون : «البرنامج الدراسي» لنظام تعليمي أو مؤسسة مدرسية، أو لمستوى أو تخصص معينين. واستعمل كمفهوم مركزي في التربية بهذه البلدان منذ قرن، حيث اهتم به البحث بشكل وافر. بينما كانت الدول الفرنكفونية غير مهتمة به، إذ كان مصطلح «برنامج تعليمي» هو المتداول في الساحة التربوية. وهو عبارة عن «لائحة المواد المراد تدريسها تصاحبها تعليمات ميتودولوجية تبررها عند الاقتضاء، وإشارات حول الطرائق والمقاربات التي يرى واضعوها أنها الأنجع للتدريس»[9].

استعمل المصطلحان (كوريكولوم/برنامج تعليمي) في العالم بنفس المعنى حتى حوالي 1960 حيث بدأ التمييز بينهما : «فالكوريكولوم» أو «المنهاج» يحدد التوجهات الكبرى للنسق التربوي لبلد أو جهة ما، ويمكنه من التكيف مع حاجياته في مجال التربية. وهو «بالنسبة للنسق التربوي بمثابة الدستور بالنسبة لبلد ما»... أما «برنامج الدراسة» (Programme d'études)، فهو يحدد مضامين التعلمات في ميدان معين، مع احترام التوجهات الكبرى التي يتضمنها المنهاج. ويمكن أن تتعدد البرامج بتعدد ميادين التعلم والتكوين في إطار نسق تربوي[10].

ورغم أن التيار السائد في الأبحاث الحالية يتناول البرنامج الدراسي كمظهر من المظاهر الأخرى للكوريكولوم، إذ يعتبر جزءا لا يتجزأ منه ويتوقف عليه، فإن الخلط بين المصطلحين مازال قائما عند بعض الفرنكفونيين.

توصل «براسلافسكي» (Braslavsky) من خلال أبحاثه حول الكوريكولوم، إلى أن الإصلاحات الجارية في مختلف الدول، سواء منها التي مازالت في طور البناء أو التي تمت المصادقة عليها، تستند إلى ركائز مختلفة أهمها : منطق الكفايات/المنظور السوسيو بنائي/التمركز حول المتعلم/الأهمية المتزايدة المعطاة لوضعيات التكوين[11].

2.2- تصوران حول اتخاذ الكفاية كمنظم أساس للكوريكولوم

1.2.2- بيداغوجيا الإدماج

يقول «روجييرس» (Roegiers) : «يجب النظر إلى المقاربة بالكفايات على أنها... طريقة جديدة

9- Wahmi,K ; ***Les méthodes de l'enseignement de l'histoire, des instructions et programmes aux réalités pratiques*.** Doctorat 3 cycle, Paris, VII, 1987.

10- Ettayebi, M ; Opertti, R ; Jonnaert, P., ***Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternatives pour les systèmes scolaires,*** Harmattan, Paris, 2008.

11- Braslavsky, C., «***Tendances mondiales et développement des curricula***», communication au Colloque international, L'éducation dans tous ses états: influences européennes et internationales sur les politiques d'éducation et de formation. Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée, (AFEC), 2001.

للتفكير في الكوريكولوم بمختلف مكوناته ... وفي طريقة تمفصل مختلف هذه المكونات فيما بينها. ومن الناحية التنظيمية فهي تحمل تصورا جديدا لإيقاعات المواكبة، وكذلك الممارسات الجديدة لتدبير مؤسسات التكوين». وتناول عدة مبررات لاختيار «بيداغوجيا الإدماج» كتوجه منهاجي في إفريقيا : وهي تتميز بـ :

ـ طابعها التدرجي واستمرار ما هو موجود : إذ يمكن الاعتماد على الممارسات المعمول بها أصلا في القسم، على أن يتم تغيير الكتب المدرسية بشكل تدريجي، والاحتفاظ ـ في مرحلة أولى ـ بالكتب الموجودة في التعلمات المرتبطة «بالموارد» (معارف، مهارات) ؛

ـ طابعها التضمني (inclusif) : حيث يمكنها أن ترتكز على البيداغوجيا بواسطة الأهداف وهي «المقاربة التي أكدت على التعامل مع نشاط التلميذ في القسم بدل الإكتفاء بالتلقين ... وبما أن هذا التجديد مازال فتيا في بعض الدول الإفريقية، فإن كل إصلاح غير مدعوم يمكن أن يتعرض للرفض من قبل المدرسين ؛

ـ طابعها المصادق عليه والذي تم حسب «روجييرس» تثمينه من خلال عدة أبحاث وتجارب ؛

ـ خاصيتها في تحقيق «الإنصاف» داخل النظام التربوي، إضافة إلى طابعها البسيط والمنفتح والإجرائي...

2.2.2- التيار «الحصري» (Exclusif) الذي يعتبر مقاربة الكفايات قطيعة مع البيداغوجيا بواسطة الأهداف.

قام باحثون، من مرصد الإصلاحات في التربية (ORE) وجامعة كبيك في مونريال، بالبحث في معنى وتصور مفهوم «الكفاية» في مختلف الحقول التخصصية التي استعملته وتداولته. وبعد القيام بتحليل الأدبيات العلمية للمقاربة بالكفايات في علاقتها بالمناهج وبرامج التدريس والتكوين، وتوصلوا إلى أن المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفايات لم تعرف بعد الاستقرار الكافي لكي توظف لغايات مرتبطة بالكوريكولوم. لهذا «لا توجد ميتودلوجيا لوضع برامج دراسية بالكفايات...»[12]. كما أن بناء منهاج يحترم منطق الكفايات في إطار منظور سوسيو بنائي يفترض التخلي نهائيا عن الأدوات التقليدية في بناء المناهج[13] ... ويجب أن تلتقي وتشترك التوجهات في المحافظة على الغايات والسعي وراءها. وإذا كانت مكونات المنهاج غامضة وقابلة لتأويلات متعارضة، فهذا يمكن اعتباره خطرا...

كما توصل هؤلاء الباحثون إلى نتائج مهمة جدا فيما يخص وضع إطار نظري لمنطق الكفايات في أفق علم المناهج، مفادها أن الكفاية تتطور انطلاقا من ثلاثة دعائم أو ركائز، وهي : الوضعيات والتصرف الكفء وذكاء الوضعيات.

12- Jonnaert, Ph., et M'Batika, A., (dir.). ***Les réformes curriculaires. Regards croisés***, Presses universitaires Québec, 2004, p: 34.
13- Jonnaert, Barrette, (et autres), ***contribution critique au développement des programmes d'études***..., op.cit.

ـ الوضعيات (Situations) : يقول «جونائيرت» : «لا يمكن تعريف الكفاية إلا من خلال الوضعية. فالكفايات والمعارف تكون مموضعة في سياق اجتماعي وفيزيائي. وبهذا يصبح مفهوم الوضعية العنصر المحوري للتعلم، فالتلميذ يبني، يعدل أو يدحض معارف في إطار وضعية ما ويطور كفايات مموضعة. إنه إثبات حاسم بالنسبة للتعلمات المدرسية (...) لم يعد الأمر يتعلق بتدريس محتويات خارج السياق (...) بل بتحديد الوضعيات التي سيتمكن التلميذ من خلالها من بناء وتعديل أو دحض معارف وكفايات في إطار محتويات دراسية. ففي هذا التصور انتقلت المعارف المدرسية من كونها محور العملية التعليمية التعلمية الى وسيلة في خدمة معالجة الوضعيات مثلها مثل الموارد الأخرى» ؛

ـ التصرف الكفء (l'agir compétent) : تتم معالجة الوضعية عن طريق تصرف كفء للمتعلم، بـ :

- فهمه للوضعية ؛
- إدراكه مرامي فعله في إطار الوضعية ؛
- تصوره لأثر معالجة الوضعية ؛
- إمكانيته دخول الوضعية كما هي ؛
- إمكانيته استعمال موارد متنوعة وتكييف الموارد المتوفرة لديه أو بناء موارد جديدة ؛
- إمكانيته التفكير في عمليته وتثبيتها ومفهمتها ؛
- إمكانيته تكييف ما تم بناؤه في تلك الوضعية لوضعيات أخرى من نفس الصنف أو أصناف أخرى[14].

ذكاء الوضعيات (Intelligence des situations) : هو الذي يبلور التصرف الكفء في إطار كل وضعية. فالمتعلم في «وضعية» يموضع نفسه و تفكيره وأفعاله ومجموع الموارد التي يحتاجها لحل المشكلة في إطار الكفاية. كل هذا البناء هو ذكاء الوضعيات[15].

وإذا تم التوصل إلى فك ترميزات الكفاية على أنها «بنية منظمة للنشاط» في إطار فصيلة وضعيات، آنذاك سيتم الحصول على العناصر الضرورية لبناء برنامج دراسي يهدف إلى تطوير الكفايات لمعالجة الوضعيات. وهذا يبين مدى صعوبة جعل الكفاية الراسية (ancrée) في الوضعية منظما لبرامج الدراسة. وفي هذا الإطار يرى «جونائرت» أن بناء برنامج التكوين في المقاربة بالكفايات يتطلب وضع بنك للوضعيات وهيكلة مجموع الوضعيات في إطار فصائل وضعيات (familles de situations) مع الأنشطة التي يمكن إنجازها في إطارها، وفهرسة (جدولة) الموارد الضرورية والنافعة في تطوير الكفايات في إطار وضعيات.

14- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., et Mane, Y., ***La compétence comme organisateur de programmes d'études revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»***. IBE Working paper on Curriculum Issues, no 4 Genève, Bureau international de l'éducation/UNESCO. 2006.

15- Ettayebi, M., Tahirou, K., (et autres), ***Elaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent des situations de vie***. In : Logique de compétences et développement curriculaire, Harmattan, paris, 2008.

فالمكانة المركزية للوضعية في إطار المقاربة بالكفايات، واضحة إذن في تصور التيارين للمنهاج. فإذا كانت هي «المركز» بالنسبة للمنخرطين في المنظور السوسيو بنائي، فهي مهمة كذلك في بيداغوجيا الإدماج التي تميز بين مرحلتين في سيرورة التعلم :

- مرحلة تعلمات مرتبطة بالمعارف (معرفة مدرسية، مهارات، مواقف، اتجاهات) ؛

- مرحلة إدماج يتعلم فيها التلميذ تعبئة الموارد المكتسبة في وضعيات مركبة.

يجب التذكير بأن الكل يحذر من الخلط بين الكفاية ووجود الشخص في الوضعية، (فوجوده داخل وضعية لا يعني أنه كفء)، وكذلك الخلط بين «أن يكون الشخص كفؤا» وأن «يتوفر على كفايات» (فتوفره على موارد لا يعني أنه قادر على تعبئتها عند الحاجة في إطار وضعية ما).

3.2- تحديد بعض المفاهيم والمعاني المرتبطة بالكفاية

- **الكفاية والقدرة** : يتم الخلط عادة بين هذين المفهومين. وقد يستعملهما البعض بنفس المعنى... وهكذا نجد العديد من التعاريف تؤكد أن «الكفاية هي القدرة على...». فـ «جونائرت» و «روجييرس» يضعان القدرة في مستوى وحدات ترتكز عليها الكفاية. وتتحدد خاصيات القدرة في :

- بنية معرفية مستقرة مثلها مثل الشيمات العملياتية (Les shèmas opératoires) ؛

- بنية تتميز بطابعها المستعرض (Structure transversale)، ويمكن تعبئتها في عدة وضعيات؛

- طابعها العملياتي (opératoire).

- **الكفاية الافتراضية (virtuelle) والكفاية الفعلية (effective)** : تحدد برامج التدريس الكفايات الافتراضية، وهي مهيكلة حول الموارد المفترضة والواجب على المتعلم بناؤها، ذلك أن برنامج التدريس يتضمن هندسة تراتبية ومتدرجة للكفايات، تبين تمفصل مختلف مكوناتها.

أما الكفايات الفعلية، فهي التي يبنيها المتعلم في وضعية ما (فهي التي تتحقق فعلا).

والكفايتان الافتراضية والفعلية متكاملتان. فمجال الكفايات يدمجهما معا وكذلك مجموع السيرورات التي تؤدي من الواحدة إلى الأخرى... لهذا، فإن إعادة قراءة البرامج الدراسية بشكل يسمح للمتعلمين بالانتقال مع المدرسين من الكفايات الافتراضية الى الكفايات الفعلية يعتبر ضرورة ملحة[16].

3- الموارد في المقاربة بالكفايات

إن الإصلاحات الحالية مهمة جدا لأنها هزت البنيات وزعزعت النظم التربوية التي تحتاج إلى

16- Jonnaert, et M'Batika. (dir), ***les réformes curriculaires. op.cit p : 86.***

تعديل ممارساتها وإعادة النظر في علاقتها بالمعارف. فإذا كانت البرامج التعليمية القديمة المرتكزة على المحتويات سهلة البناء بحكم أن هيكلتها تمت حول منطق المادة الدراسية، فإن المقاربة بالكفايات تطرح إشكالية أخرى : هل تدير الكفايات ظهرها للمعارف خاصة منها المرتبطة بالمادة الدراسية ؟

يرى «برينو» (Perrenoud, Ph) أن عمق الجدل لا يستند إلى تعارض مفاهيمي بين المعارف والكفايات، إذ لا توجد كفايات بدون معارف. فالمعارف من المكونات الضرورية للكفاية، أي ما يسميه «لوبوتيرف»[17] (Le Boterf) بـ «الموارد» : فالقيمة المضافة للمعارف في المقاربة بالكفايات هي تعبئتها واستعمالها لحل المشكلات، وبناء استراتيجيات، وأخذ قرارات، أي الفعل بالمعنى الكلي للكلمة. ولا يمكن اختزال تطور الكفاية في التراكم المعرفي لأنها تستدعي إعادة تنظيم مستمرة للمكتسبات السابقة حتى تصبح المعارف الجديدة قابلة للإدماج. فهي قابلة دائما للتطور بحكم تفاعلاتها المستمرة مع سياقات ووضعيات متنوعة. وتتوافق هذه الرؤيا مع مفهوم التعلم في التصور السوسيوبنائي.

تتم معالجة المعارف كمكونات للثقافة التي ينبغي على المدرسة تمريرها... ما يحدث لهذه المعارف في فكر وفعل المتعلم يتعلق بالديداكتيك أو سيكولوجيا التعلم، وبالتالي فهو غير منوط بالمنهاج... لا يمكن إنكار ما يلاحظه الجميع وهو أن مفهوم الكفاية غير مستقر، وتعريفه يثير جدلا. وهذا شيء طبيعي، إذا أخذنا بعين الاعتبار وضع العلوم الإنسانية والعلوم المعرفية التي لم تتمكن بعد من الإحاطة الكافية بالذهن البشري وآلياته، وكذا بالعلاقة بين المعرفة والفكر والفعل. لذا فإننا نقتصر على نماذج جزئية ومتناقضة[18].

1.3- موارد الكفاية و الموارد المعرفية

يعتبر البعض أن الموارد المعبأة في الوضعية في إطار الكفاية تقتصر على الموارد المعرفية. فكثير من برامج الدراسة لا تتناول سواها، وتركز على ما تسميه بـ «الكفايات المعرفية» (Compétences disciplinaires) رغم أن تصرف المتعلم في إطار وضعية ما، لا ينبني فقط على معارف مرتبطة بالمادة المدرسة. وهذه البرامج التي تتجاهل الموارد الأخرى وتقتصر فقط على معارف المادة الدراسية لا يمكن أن تسجل في إطار منطق الكفايات. ولموارد الكفاية مصدر داخلي وآخر خارجي.

- ترتبط الموارد ذات المصدر الداخلي بالمجال المعرفي للمتعلم ومجاله النفسي والجسمي. وهي موارد يتم تكييفها وإعادة بنائها في الوضعية ؛
- أما الموارد ذات المصدر الخارجي فهي تتغير من وضعية إلى أخرى. ويمكن أن تكون اجتماعية

17- Le Boterf , ***de la compétence, op.cit.***

18- Perrenoud. D’une métaphore à l’autre : ***transférer ou mobiliser ses connaissances*** ? In : L’énigme de la compétence en éducation DE BOECK , Bruxelles, 2000, p : 45 - 60.

(اللجوء إلى خبير)، أو مادية، أو مجالية، أو زمنية (التنظيم الزمني للوضعية). وتتم إعادة بنائها بتكييفها للوضعية.

وبمجرد أن يتصرف المتعلم في إطار الكفاية تصبح هذه الموارد (ذات المصدر الداخلي والخارجي) موارد داخلية. فكل الموارد المعبأة هي بالضرورة داخلية.

2.3- درايات (savoirs) ومدارك الشخص (connaissances)

تعد المعارف المشفرة أو المقننة أو المعقلنة (Savoirs codifiés) من الموارد ذات مصدر خارجي، وهي مقولات مرتبطة بمضامين ـ مواد في غالب الأحيان ـ وبمجال تعلم معين. وتتم الإشارة إليها أو وصفها في برنامج التدريس أو الكتاب المدرسي أو غيره من الوسائل الديداكتيكية. ويتم تنظيم هذه المعارف لتدرس ويتعلمها الجميع في المدرسة عن طريق نقل ديداكتيكي. أما المدارك (Connaissances)، فهي تنتمي للتراث المعرفي للتلميذ، ولا يمكن اعتبارها بناء اجتماعيا مثل الدرايات المشفرة (Savoirs codifiés)، بل هي بناء شخصي تم من خلال التجارب التي مر منها. وهي ليست مكتسبة بطريقة مطلقة. فهي حية ما دام التلميذ يوظفها ويستعملها في وضعيات مختلفة. فهي إذن تعد من الموارد الداخلية بحكم أنها مبنية من طرفه : «للتلميذ تمثلات وكفاءات في معالجة واستغلال المعلومات التي يكوّن منها فكرة معقولة. وهذه المعالجة التأويلية تستعمل معرفة ناتجة عن تجاربه الماضية المخزنة في الذاكرة والمنظمة من أجل التعبئة». فعقل التلميذ يلتقط المعرفة العلمية بانتقاء عناصرها، ثم يعيد تنظيمها بطريقته لكي تصبح مألوفة ومؤصلة بعد إرسائها، أي إدراج عناصرها في البنى الفكرية لكي تستعمل المعرفة الجديدة بطريقة عملية في تأويل العالم والتفاعل معه[19].

تتلاءم المواد المختلفة بدرجات متفاوتة مع المقاربة بالكفايات. لهذا يقترح (Bernard Rey) «إعادة تعريف مفهوم الكفاية بتقليص مجالها». كما وجدت بعض الدول حلولا أخرى في تعاملها مع «المعرفة الدراسية». نذكر على سبيل المثال : المخطط المديري لسويسرا الناطقة باللغة الفرنسية (Suisse romande) الذي حدد ثلاثة مجالات (للمعرفة) في التكوين العام هي العلاقة بالأنا، العلاقة بالآخرين، والعلاقة بالعالم.

خاتمة

لما انطلق الإصلاح في المغرب في بداية هذا القرن، طلب المسؤولون عن السياسة التربوية من واضعي البرامج الدراسية بناءها انطلاقا من إطارات مرجعية نظرية وإبستملوجية جديدة (المقاربة بالكفايات). وقد وجد هؤلاء أنفسهم أمام صرح يجب بناؤه. ومع ذلك لم يستدعوا النظرية السلوكية في التعلم. واجتهدت العديد من اللجان وتوصلت بعضها إلى وضع تعريف للكفاية، والتي على أساسها تم بناء المنهاج، ونذكر على سبيل المثال، التعريف الوارد في منهاج

19- Wahmi, K., ***Essai d'élaboration d'un modèle didactique en Histoire*** (en Arabe), éd Dar Al Quarawiyine. Casablanca, 2002.

التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة (2002) : «الكفاية هي مجموع قدرات / نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات فكرية ومنهجية واتجاهات، وتقوم على عنصرين :

أولهما، القدرة على الفعل بنجاعة، في وضعية معينة ؛

ثانيهما، القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة.

على الرغم من الصعوبات التي واجهت تطبيق المقاربة بالكفايات، يمكننا الخروج بتقويم إيجابي لتبنيها. فقد جعلت من «تعبئة المعارف» محورا تنصب فيه اهتمامات المدرسة، كما ساهمت في نقل المدرسة من منطق داخلي يعتمد مضامين المواد الدراسية لمنطق خارجي يتمحور حول «الوضعية المشكلة» واستثمار المكتسبات الدراسية خارج المدرسة حتى يصبح العمل المدرسي ذا معنى بالنسبة للتلاميذ.

المقاربات البيداغوجية وتجديد الممارسة التربوية

عبد اللطيف الخمسي
أستاذ مادة الفلسفة
نيابة القنيطرة

مقدمة

تتطلب الممارسة التربوية إدراك تمفصلات بين الفعل التربوي ومتغيرات ثقافية واجتماعية. وهو ما يعني أن تتبع هذا الوضع تربويا يحتاج لمجهود معرفي، يتعلق باستيعاب غايات المنظومة التربوية، وكذا تحديد المتطلبات الآنية والإستراتيجية للرهان البيداغوجي المنشود. هنا تتأكد وظيفة المقاربات البيداغوجية وأبعادها الأساسية معرفيا ومؤسساتيا.

1- المقاربات البيداغوجية والوظيفة التربوية

يشترط كل إصلاح تربوي تفعيل منظور علمي للإشكالات التربوية، بشكل يربط بين الأهداف والغايات، ويحدد الإشكالات المركزية، والآنية، المفروضة على الفاعل التربوي. من هنا تغدو المقاربات البيداغوجية مهمة فكرية تستشرف المستقبل، وتكشف مضامين الواقع التربوي من منطلق أساسي وهو : إن مشروعية كل مشروع تربوي تتحدد بقوة المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التحليل والتشخيص والعلاج. لذا، تتحدد فاعلية المقاربات البيداغوجية في اعتماد مستويات أساسية وهي :

أولا ـ المستوى المؤسساتي

تندرج المقاربات البيداغوجية في إطار مؤسساتي يهم المؤسسة الدراسية ورهاناتها، وهو ما يعني أن كل مقاربة بيداغوجية في حاجة لفهم المؤسسة، وقراءتها وبناء تصور حول مشاريعها، وعلاقتها الممكنة بالفاعلين التربويين وقدراتها في تشكيل بوتقة فعل تربوي حداثي ومنفتح، يسير وفق خطة بيداغوجية محكمة. فالعملية التربوية هي ذاتها عملية مؤسساتية.

ثانيا ـ المستوى الخاص بالبرنامج الدراسي

ويعتبر الحد الفاصل في كل مقاربة بيداغوجية ونوعيتها. فالمسار التربوي، الخاص بسيرورة التعلم، وعائق الاندماج بالنسبة للمتعلم، واقتراح المشاريع، والربط بين البرامج الدراسية والأهداف البيداغوجية، وتشكيل صورة عن علاقة المدرسة بالمتعلمين، كل هذا أساسه إنتاج مقاربة بيداغوجية نقدية ومبدعة لتصورات هي الواسطة بين الفعل التربوي وإنجاز البرامج الدراسية، وفق المتحول والمتغير، داخل المؤسسة الدراسية والمحيط. والبرنامج الدراسي الحقيقي ليس اختيارا فرديا أو ارتجاليا، وإنما هو نتاج دراسات عميقة تعي إمكانات التعلم، ومطالب المتلقي وغايات التربية والتكوين.

ثالثا ـ المستوى الديداكتيكي

ويهم تقديم تصورات عملية إجرائية للدرس (مثلا)، للتعامل مع وضعيات تربوية فصلية، تهم توظيف الكتاب المدرسي، تجاوز معضلة كثافة المقرر، إدراك عقبات التقويم، والمراقبة المستمرة، إنجاز الدرس بطريقة ملائمة، واقتراح دعامات ديداكتيكية وأشكال تقويمية جديدة. فهناك جدل بين المقاربات البيداغوجية وسيرورة العمل التربوي سواء كان فعلا فرديا أو ممارسة مؤسساتية. وبالتالي فتوجيه المسار التربوي لا يتأسس خارج نمط المقاربات البيداغوجية المعتمدة. في هذا السياق، لابد من التأكيد على قضايا أساسية وهي :

1- ضرورة التعامل النقدي مع المقاربات البيداغوجية المعتمدة والمؤطرة لمجال التربية والتكوين والتعليم ؛

2- التأصيل النظري الفلسفي والعلمي لهاته المقاربات، بعيدا عن النسخ والإسقاط ونزعة التطبيق.

وتستدعي المقاربات البيداغوجية المنفتحة والنقدية، الاشتغال العلمي على المفاهيم البيداغوجية (مثل : التعاقد البيداغوجي، العملية التعليمية/التعلمية) بعيدا عن أي استثمار أو توظيف إيديولوجي لها. إن المفهوم البيداغوجي هو تكثيف علمي لوضعية بيداغوجية تستدعي إدماج المتغيرات المحلية والكونية من أجل تعليم ناجع، وهو ما يهم «إنتاج وصياغة المناهج البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة للعصر والتي تضمن التعميق الفعلي للمعارف، واكتساب القدرات العقلية والمهارات العلمية، واكتساب أساليب وطرق التعلم الذاتي واستعمال التكنولوجيات التربوية المستجدة وإقامة الجسور بين التعليم وعالم المهن...»[1].

من هنا تكون المقاربات البيداغوجية انفتاحا على التربية المعاصرة ومستجداتها الثورية فيما يتعلق بالعلم، ومجتمع المعرفة، والإعلام. ويجب تملك الوعي بأهمية المقاربات البيداغوجية في تحديد نوعية وفعالية المعارف العلمية والفلسفية والجمالية المنشودة. ولا ننسى أن المقاربة البيداغوجية الفعالة ليست اختبارية، بل استكشافية لمكامن القوة والخلل في سيرورة تربوية محددة، وأساس وضع المتعلم (ككائن إنساني) في صلب الاهتمام البيداغوجي. وكما يقول «غاستون ميالاري» (Gaston Mialaret) : «إن كائنا إنسانيا أو وضعية إنسانية (كما هو حال وضعيات التربية) لا يوجد إلا وسط نسيج من العلاقات الجدلية (التي تشكل قسطا من المضمون والشكل)[2]. ولعل هذا التصور يشكل أساس كل بيداغوجيا تراهن على بناء الفرد بعد فهمه. من هنا ضرورة تطوير البرامج التعليمية في بعدها التكويني، وفي علاقة برغبات الفرد ومسايرة تطورات المجتمع[3].

1- محمد مصطفى القباج، «*التربية والثقافة في زمن العولمة*»، سلسلة المعرفة للجميع الطبعة الأولى عدد 24، المغرب، 2002، ص : 125.

2- Gaston Mialaret, ***la pédagogie expérimentale***, PUF, collection que sais je ? 2ème édition Paris, 1991, P: 30

3- الغالي أحرشار، «*العلم والثقافة والتربية، رهانات استراتيجية للتنمية*»، منشورات مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى، 2005 المغرب، ص : 111.

وتبقى المقاربة التربوية الناجعة مؤسسة على استيعاب حاجة الفرد لما هو أساسي وراهني في أفق دمجه في المحيط التربوي على أساس المرونة. إن الأساس العقلاني لكل مقاربة نقدية لابد أن يتمثل في معايير دقيقة، إضافة للنقد، وهي معيار الموضوعية حيث الاستناد إلى وقائع ومؤشرات تهم مادة التدريس وواقع المؤسسة ونمط المدرس ؛ ثم معيار الملاءمة أي توافق هاته المقاربات مع السياق التربوي والمؤسساتي حتى لا تبقى البيداغوجيا المعلنة مقاربة منفصلة، ومتعالية، وبعيدة عن المطالب التربوية، ولا تراعي خصوصيات المتعلم والمدرس والأهداف العامة للتعليم ؛ ثم معيار القدرة على استشراف الواقع التربوي، وبناء تصور مستقبلي للبرامج بما يخدم الرهانات الاستراتيجية للممارسة التربوية.

2- المقاربات البيداغوجية وأولوية الوظيفة التقويمية

تمتلك المقاربات البيداغوجية، باختلافاتها المرجعية، آلية بيداغوجية أساسية وهو تقويم العملية التربوية. وإذا كان النسق التربوي لا يتحدد خارج إدراك بنياته، وغاياته، في علاقة بالمتعلم والمدرس والبرامج التربوية، فإن التقويم التربوي للمنجزات التربوية، ومكامن القوة والخلل، ومدى التوافق بين البرامج المعلنة والنتائج العملية، يمثل عصب كل مقاربة بيداغوجية تضع برامج عمل، وتحدد القضايا المركزية المفروضة.

ومن دون تقويم علمي متكامل للعلاقات التربوية وتحديد المسؤوليات، واستثمار الجوانب الإيجابية في العملية التربوية، فلا يمكن للمقاربات البيداغوجية أن تؤدي وظيفتها العملية، في ظل أزمات تربوية متراكمة. كما أن هاته المقاربات قد تسقط في أعطاب منها قياس نموذج تربوي معطى وله خصوصياته على نموذج تربوي حداثي، أصبحت له رهانات خاصة ونوعية، تتجاوز إشكالات من قبيل تعميم التمدرس أو فعاليته.

ويلاحظ تمركز الكثير من المقاربات البيداغوجية حول مفهوم واحد، مثل التواصل، أو الكفاية، أو التعلم، أو الاندماج. وعلى الرغم من أهمية ذالك علميا وموضوعاتيا، إلا أنه يجزئ العملية التربوية ولا ينظر للظاهرة من زاوية التعدد والتكامل. كما أن بعض المقاربات تنتصر منذ المنطلق لمذهب بيداغوجي محدد، وهذا يساهم في مذهبة التصورات البيداغوجية، بعيدا عن إنجاز فهم جديد للواقع التربوي من الصعب اختزاله في مذهب واحد، أو تصور أوحد. فتظافر جميع المعارف هو أساس تقديم مقاربة نوعية/تعددية لظاهرة تربوية محددة ومركبة مثل : تعثر تعليم اللغات للطفل الناشىء، أو كيفية اعتماد الكتاب المدرسي، أو منطلقات تدريس الفلسفة لمستوى الجذع المشترك أو أساسيات تدريس المؤلفات، أو نوعية الكفايات الأساسية والأولوية في تدريس أي مادة من المواد الدراسية. فهاته قضايا تربوية تحتاج لمنظور تعددي/تكاملي.

من الواضح أن الكثير من المقاربات البيداغوجية مارست التجريب، ثم راهنت على تطبيق ما يعتبر أصعب مجال للأجرأة والممارسة والنمذجة وهو المجال التربوي. وكثيرا ما فصلت هاته المقاربات (على الرغم من أهميتها) بين البيداغوجيا والمحيط الاجتماعي، ثم بين المتعلم والرهان التربوي، ثم بين المعرفة والمناهج في الممارسات البيداغوجية، وهو ما أدى إلى غياب أي تصور

ناظم لعلاقة البرامج التربوية بالمتطلبات الاجتماعية، ثم الترابط بين تدريس مادة من المواد وبيداغوجيتها الخاصة. وكل إدراك لفعالية المقاربة البيداغوجية في تشخيص وتوجيه الفعل التربوي، يؤسس حتما للنقد العلمي البيداغوجي بما هو محاولة لتجاوز عوائق وأزمات تحد من رهانات الإصلاح أو تجديد البرامج التربوية. والممارسة البيداغوجية الفعالة هي مقاربة نقدية في الصميم، مادامت لا تبحث عن التطابق بين المرجعية البيداغوجية والظاهرة التربوية، بل عن إمكانات الترابط والتحويل والتطوير، وتحديد مجالات التميز والاختلاف. والمفاضلة بين البيداغوجيات المتداولة لا تتأسس إلا وفق متطلبات المشروع التربوي المعتمد والرهانات العملية المطلوبة.

هكذا تساهم المقاربات البيداغوجية في تقويم الوضعيات التربوية، المحكومة بالنجاح والتعثر والأزمات، وهي مسألة طبيعية تتطلب وعيا بسيرورة النموذج التربوي المعتمد. كما أن هاته المقاربات تمتلك فاعلية هذا التقويم باعتباره جوهر وعصب العملية التربوية في المنطلق والنهاية. وإذا كانت عملية التقويم هاته تختلف باختلاف المقاربات التربوية والبيداغوجية، فهذا يدعم المرونة والعقلانية والواقعية الإبداعية والاختلافية التي تكتسيها هاته المقاربات. وقد مثل التقويم غاية كل مقاربة بيداغوجية، شريطة تمكنه من تشخيص أزمة التعلم، واختلال العلاقة بين المدرسة والمتلقي، واندماج المؤسسة التربوية في المحيط. وهو ما يعطي تشخيصا دقيقا للوضع التربوي ويخدم إمكانية تقديم الحلول الناجعة. وقد تساهم هاته المقاربات في رسم مسارات المدرس وهو يواجه عقبات الدرس وإكراهات المؤسسة ونجاعة التقويم، أو اكتساب المتعلم لتعلمات أو كفايات محددة.

من هنا تقوم المقاربات البيداغوجية بتقديم تصور. والربط بين النظري والعملي هو أساس جعل المقاربات البيداغوجية ممارسة استراتيجية مشروطة بالجواب عن معضلات تربوية مركزية مثل : إنجاز تعلمات أساسية من خلال مادة دراسية محددة أو مقاربة إشكال عميق له امتدادات في المكان والزمان كالعنف المدرسي مثلا. ومن الواضح أن المقاربات البيداغوجية عندما تكون واعية بشروطها الواقعية والمعرفية، فهي تؤسس لتصور متكامل خاص بنوعية البيداغوجيا المعتمدة (لماذا ؟ وكيف ؟)، وبالتالي الوسائل التعليمية الضرورية للإنجاز، ثم المشاريع التربوية المقترحة، إضافة إلى ربط هاته المقاربات بنمط التقويم المنتهج والخاص بمادة دراسية ما، تعطينا المنطلقات النظرية الخاصة بمعالجات تهم وضعيات تربوية مثل الفشل الدراسي أو الإخفاق في التعلم. ولن تستقيم هاته المقاربات من دون ربط العملية التربوية بنظام القيم والمحيط، وتقديم حلول خاصة وعامة لأزمات المنظومة التربوية وإشكالاتها وعوائقها الأساسية، وكذلك إدراك العلاقة بين الممارسة التربوية ورهانات التقويم التربوي وأهداف المشاريع البيداغوجية المنشودة.

وإذا كان التقويم هو منطلق وقاعدة وغاية في الفعل التربوي، سواء لدى المدرس أو المشرع أو الإدارة التربوية، فإن المقاربات البيداغوجية تقدم (ومن الضروري ذلك) منظورا ممكنا لإشكالية

التقويم، حتى لا تبقى العملية التربوية مرتجلة، وإبداع أشكال نوعية من التقويم التربوي المؤسساتي العام وتقويم المواد المدرسة، ووضعيات التدريس، هي من مهام وأولويات كل مقاربة بيداغوجية، لا تتحدد في التنظير فقط، بل في التقويم ثم تقديم حلول أساسية للمعضلات التربوية المطروحة. فالتقويم البيداغوجي هو ما يعطي لكل مقاربة بيداغوجية مشروعيتها النظرية والعملية في ظل أوضاع يستحيل فيها الفصل بين غايات التربية والتكوين، وبين متطلبات و ضرورات التقويم. ويمكن القول إن عملية التقويم ليست عملية نهائية دائما ولا يجب أن نفهمها كذلك.

لقد ترسخ في أذهان العديد منا أن التقويم لا يتم إلا في نهاية الحصول على المعلومات. وأن الغرض منه هو إسناد النقطة لا أقل ولا أكثر. غير أن التصور البيداغوجي الحديث لا يعتبر أن التقويم يطبق فقط من أجل الحصول على النقطة ولكن له مهام أخرى ربما لا علاقة لها بالنقطة[4]. من هنا ضرورة تجاوز المنظور الإشهادي (إعطاء شهادة) بعد التقويم. بل لابد من دمجه في العملية التربوية. وبالتالي ربط التقويم بالرهانات البعيدة المدى (بناء شخصية المتعلم) وليس بالمعرفة الكمية. مما يعني أن المقاربة البيداغوجية الدقيقة تؤسس لتقويم فعال وتفاعلي يرى في التعلم عملية ارتقائية، وفي الممارسة التربوية نسقا بنيويا يراعى فيه التوافق بين البرنامج الدراسي وإجراءات التقويم وإمكانية استثمار المؤسسة التربوية لنتائج التقويم في صياغة مشاريع فصلية ومؤسساتية، وفي ارتباط بإبداع صيغ تقويمية تختبر الملكات والقدرات وتنتج وعيا بالوضعيات. في هذا الإطار، يكون التقويم ذاته جزءا من المقاربة البيداغوجية. وبالتالي، لا يكون الفعل التربوي سديدا إلا إذا حصل اندماج بين المقاربة البيداغوجية كممارسة تقويمية، والتقويم كتشخيص لأوضاع تربوية في حاجة للبناء والتوجيه.

خاتمة

إذا كانت المقاربات البيداغوجية تمثل إذن عصب العمل التربوي، ومن الضروري إعطاؤها قيمة كبرى في الممارسة التربوية (إن في النظر أو العمل)، فلا بد من التأكيد على بعض العوائق التي تحول دون بناء نقدي علمي لهاته المقاربات. وهاته العوائق هي:

أولا : الترويج لبيداغوجيا معينة، من دون إنصات لأسسها وأصولها الفلسفية.

ثانيا : تحويل المقاربات البيداغوجية إلى مجرد شعارات، ومفاهيم عامة وليس بذل الجهد لبنائها نظريا.

ثالثا : تغييب الرؤية الشمولية والتكاملية لكافة أبعاد العملية التربوية.

رابعا : عدم استيعاب الثورة العلمية المعاصرة وأساسيات مجتمع الإعلام المعرفة، والفلسفات النقدية، والتي تعني أساسا تبدل مفاهيم مثل : التعلم، والنشاط العلمي، ومفهوم التربية.

4- لحسن مادي، ***التقييم الدراسي : أنواعه وتطبيقاته***، مكتبة بابل، الطبعة الأولى، 1991، الرباط، ص : 34.

المقاربة بالكفايات خيار مؤسساتي للتكوين المهني في قطاع الصناعة التقليدية

إلهام الشرقاوي جواد
مستشارة بيداغوجية
مركز التأهيل المهني في فنون الصناعة التقليدية
الرباط

واقع التكوين في مهن الصناعة التقليدية ورهان الإصلاح

منذ أجيال ونقل المعارف في قطاع الصناعة التقليدية يتم عبر الممارسة، إذ يتعلم المتعلم عن طريق الملاحظة وتنفيذ المهمات المطلوبة منه. فهو يقلد ويعيد إنتاج ما يراه ويتدرج في التعلم عبر مهمات تزيد صعوبتها شيئا فشيئا تحت مراقبة المعلم إلى أن يصبح متمكنا من جميع العمليات.

لذلك يبقى الرهان حاليا في إطار هذه المقاربة الفطرية لنقل المعارف هو : كيف يمكن المحافظة على تداول المعرفة بالممارسة في الحيز الزمني الذي تسمح به المدرسة، بحيث إن الصانع، مثلا، عندما يطلب منه أن يدرس، فإنه يعيد إنتاج نمط التكوين التقليدي في الورشة. وبهذا الشكل يصادف، وبسرعة، صعوبات ترتبط بالحدود الزمنية المخصصة للتكوين مقارنة بالوقت الذي يمكن أن يأخذه التعلم في الورشة، والذي قد يبلغ عشر سنوات.

إضافة إلى هذا، يفتقر النمط التقليدي للتكوين إلى :

- هيكلة المعارف ؛
- بلورة استراتيجيات بيداغوجية ؛
- توفير وسائل أخرى ضرورية لاكتساب المهارات بشكل أفضل.

لذلك، ولفهم رهانات إصلاح التكوين في قطاع الصناعة التقليدية، يجب التوقف عند بعض مميزات التعلم التقليدي كما يتم في الورشة : فالمعلم الصانع يلقن تدريجيا للمتعلم جزءا من المعارف مستثنيا تلك التي تميز ممارسته و إنتاجه لكي تبقى سرا محصورا في النطاق العائلي ينتقل من الأب إلى ابنه. وهذه الطريقة تطرح من جهة مشكلا مرتبطا بعدم الاستمرارية في التعلم في حالة ما انقرضت العائلة، ومن جهة أخرى، تجعل المتعلم خاضعا لوتيرة العمل وإكراهات الإنتاج في الورشة. فهي بذلك تجعل المتعلم يكرر ويقلد دون أن يعلل الحركة التي يقوم بها. فتطويرحركة دون دعمها وربطها بمعارف ومهارات أخرى يحد من نجاعة التعلم، بل وقد يشجع أيضا في إطار التقليد على إعادة إنتاج عادات وسلوكات ربما تكون خطيرة على الصحة والمحيط البيئي.

وتبقى تحديات الإصلاح هي :

أولا : العلاقة بين الصناع التقليديين والمكونين حتى لا يتم التفريط، في إطار التكوين المهني،

في المهارات الأصيلة التي تميز الصناعة التقليدية المغربية، وحتى يتم الحفاظ على جمال وغنى الممارسات الفنية مع تشجيع تلك التي تضمن صحة وأمن وسلامة جميع المتدخلين.

ثانيا : العلاقة بين المكون والمتدرب باعتبارها التحدي الرئيس لمؤسسات التكوين المهني، والتي تطرح مسألة الكيفية التي تضمن تحول المكون من دور المعلم التقليدي إلى دور المسهل والمساعد على التعلم إلى جانب المتدرب وبالقرب منه.

وللإجابة عن هذه التحديات، اختار قطاع الصناعة التقليدية مع شركائه الكنديين خوض تجربة إرساء المقاربة بالكفايات. وكان مركز فنون الصناعة التقليدية «التقدم» بالرباط مسرحا لها خلال الثلاث سنوات الماضية (2006 - 2009). وتدخل هذه المبادرة في إطار مشروع إعادة هندسة التكوين المهني حسب المقاربة بالكفايات انسجاما مع توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

لماذا اللجوء إلى الكفايات في التكوين ؟

فرضت الكفاية نفسها في مجال الشغل والمقاولات كمفهوم عوض مفهوم التأهيل. فقد كان إسناد منصب شغل مرتبطا ولمدة طويلة بامتلاك أهلية ما، أي مجموعة من المهارات والتقنيات التي كانت موضوع تكوين رسمي متوج بالحصول على دبلوم معين. وكثيرا ما كان المسؤولون على المقاولات يعبرون عن عدم رضاهم عن الفارق القائم بين التكوينات المقدمة في مركز التأهيل وبين واقع الشغل. فالتكوينات والتأهيلات في نظرهم لا تضمن القدرة الفعلية للأشخاص على المواجهة الفعالة والمبدعة لوضعيات تتسم بالتطور المستمر وتتطلب جهدا متواصلا للتجدد والإبداع.

وقد اتسعت هذه الهوة أكثر بسبب الظروف الاقتصادية التي فرضت نفسها مع التطور التكنولوجي والصناعي المتسارع، والذي يتحكم فيه الطلب أكثر من العرض.

علاوة على التأهيل الذي يشهد على امتلاك الأشخاص لتكوين نمطي موحد، فقد تم الشروع بعد ذلك في إطار المقاولات في تقويم الصفات المتميزة التي يمكن أن يتوفر عليها الشخص بالنظر إلى مساره الشخصي والمهني، والذي يمكنه من الاستجابة لوضعيات عمل متجددة.

فمجموع هذه القدرات المتميزة هي التي أطلق عليها اسم الكفاية. فهي إذن القدرة على تدبير وضعية مهنية مركبة ووحدها التجارب الميدانية هي القادرة على بنائها.

وهكذا، جاءت المقاربة بالكفايات كجواب على حاجة سوق الشغل ليد عاملة قادرة على مواجهة الوضعية والتكيف مع المستجدات.

أما فيما يخص قطاع الصناعة التقليدية، فالتعلم التقليدي الحاصل في سياق عملي ومتحرك يتناسب تماما مع مبادئ وأسس المقاربة بالكفايات، إذ تنمي هذه الأخيرة الاستقلالية لدى المتعلم، على عكس المقاربة الفطرية، وتجعل المتدرب قادرا على أخذ المبادرة والبحث عن المعلومة، وتعطيه الوسائل الضرورية ليكون لديه تصور شامل لعمله.

ما هي مميزات المقاربة بالكفايات في بلورة برامج التكوين ؟

تعتبر المقاربة بالكفايات مقاربة نسقية يتعدى تأثيرها مجال إعداد برامج التكوين إلى إعادة هندسة منظومة التكوين المهني في مجملها. فهي تعتمد تخطيطا شموليا ومندمجا لجميع مجالات التكوين انطلاقا من الحاجيات الحقيقية لسوق الشغل، وتدعو إلى التآزر المتواصل بين عالم الشغل وعالم التكوين.

وفي نفس الاتجاه، تخضع بلورة برامج التكوين لمقاربة شمولية ومندمجة انطلاقا من المحددات الأساسية لوظيفة العمل ووصولا الى مقترحات تخص استراتيجيات ووسائل التعلم والتقويم. وهي تتميز بكونها :

- محددة عن طريق الكفايات، ومنها الكفايات الخاصة التي تهم الأنشطة الوظيفية المتعلقة مباشرة بالمهنة، بينما الكفايات العامة أو العرضانية تهم مجالات مختلفة وتمكن المتدرب من التكيف مع وضعيات متجددة ؛
- مقسمة إلى مصوغات، حيث تعتبر كل مصوغة وحدة متكاملة ومتماسكة ومستقلة يمكن أن يسند تدريسها لمكون واحد وتتيح لمجموعة المتدربين فرصة اكتساب كفايات معينة. وتكمن مزايا التكوين بالمصوغات في :
  - مراجعة برنامج التكوين بإعادة النظر فقط في الكفايات المتجاوزة بسبب تطور تكنولوجي مثلا ؛
  - الطابع المستقل لكل مصوغة بحيث يسهل عملية التكوين المستمر لفائدة الموارد البشرية للمقاولات، وذلك بالاستجابة لحاجات محددة، كما يمكن للأشخاص الذين يسعون إلى تحسين مؤهلاتهم الاستفادة من مصوغات معينة مع التصديق على مكتسباتهم أو خبراتهم.
- اعتمادها التقويم المعياري، فالكفايات تتحدد كما أسلفنا الذكر انطلاقا من تحليل وضعية العمل بناء على معايير دقيقة لا تقبل التأويل وتخضع لشروط الدخول إلى سوق الشغل.

وهكذا، فتقويم التعلمات من أجل اكتساب كفاية معينة يتم عبر إعداد موضوع امتحان يأخذ بعين الاعتبار المقاييس المحددة سلفا انطلاقا من حاجيات سوق الشغل.

إن المقاربة بالكفايات تندرج ضمن التيار المعاصر لبيداغوجيا النجاح التي تعني أن المترشح لبرنامج التكوين قادر على النجاح، ويبقى الفشل في حالة حدوثه مرتبطا بسبب ما يتعين تحديده.

من هذا المنظور، يكون المتدرب هو المسؤول الأول عن تكوينه بحيث يتعلم القيام بالمهمة المطلوبة، في حين يكون على المكون أن يضعه ـ قدر الإمكان ـ في وضعيات أقرب ما يمكن من حقيقة ممارسة المهنة.

التجربة النموذجية في قطاع الصناعة التقليدية

شملت تجربة إرساء المقاربة بالكفايات التكوين بمستوى التأهيل وذلك في المجالات التالية: النجارة الفنية، الخزف والحدادة الفنية، حيث تم في هذا الإطار وخلال ثلاث سنوات :

- القيام بتحليل لوضعيات العمل وصياغة مرجعيات الكفايات ؛
- إعداد برامج التكوين والدلائل الداعمة لها ؛
- إرساء وتطبيق برامج التكوين المنجزة.

ولقد تطلب إرساء المقاربة بالكفايات في مركز التأهيل توفير الشروط الملائمة لتطبيق البرامج الجديدة. في هذا الإطار استفاد المتدخلون المغاربة من الخبرة الكندية في مجال تأطير وتكوين المكونين والإداريين. وبرمجت أعمال مندمجة تهم البيداغوجيا والإدارة والموارد البشرية والمادية والمالية. وفتحت عدة أوراش تهم إصلاح البنايات لجعلها تستجيب لمقاييس الجودة كما تحددها المقاربة بالكفايات، وكذا إعداد برامج التكوين وتكوين المكونين.

وككل عملية إصلاح، أتت المقاربة الجديدة بتغييرات في نظام التكوين، وذلك على مستويات متعددة :

1- على المستوى التربوي

جاءت المقاربة بالكفايات باستراتيجيات بيداغوجية ترتبت عنها ممارسات جديدة لدى المكونين داخل القسم والورشة، وتتميز هذه الممارسات بكونها بيداغوجيات نشيطة متمركزة على تحصيل المعارف من جهة، وكذلك على تنمية المهارات وتنمية الاستعدادات والسلوكات الجديدة من جهة أخرى.

كما أن هذه المقاربة تضع المتدرب في صلب منظومة التكوين، بحيث يصبح ضمنها المكون مرشدا للتلاميذ في سياق دال ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها وتنمية التعلمات حتى تنقل إلى سياقات خارجية. ولهذا، فالمقاربة بالكفايات تستلزم التوفر على تعليم مؤسس على حاجات المتعلمين بدل محتوى المنقول إليهم، مع إيجاد معنى للتعلمات تجعل المتدرب يشارك بنشاط في بناء كفاياته، أي أن يكون مسؤولا عن تعلمه. في حين ينحصر دور المكون في توفير الجو المناسب وأدوات العمل.

أما الطرق التي ينبغي أن يسلكها المكون في ذلك، فهي عديدة منها : العمل في مجموعات، لعب الأدوار، التمثيل، العرض، حل المشكلات، التعلم التشاركي والتعاوني وكذا النقاشات.

2- على مستوى تنظيم التعليم

- بينت هذه التجربة النموذجية ضرورة استيعاب البعد النسقي لبرنامج التكوين حسب المقاربة بالكفايات، والذي يستهدف التكوين الشمولي للفرد. فبعد أن كان المدرس يقوم بعمله بمعزل عن رفاقه وفي غياب أي تنسيق بيداغوجي، أصبح يحس الآن بالحاجة إلى التشاور معهم سواء

فيما يخص الجانب التقني أو المعرفي لكي يكون التكوين متماسكا وخاليا من التكرار غير المفيد للمتدربين ؛

- أما البعد الزمني، فقد أصبح له معنى آخر لأن كل تجاوز للحيز الزمني المخصص لمصوغة ما، تنجم عنه عواقب سلبية ومعيقة بالنسبة لتدريس المصوغات الأخرى، مما يضع الفرقة البيداغوجية بأكملها في وضعية صعبة. فإذا كان هذا الأمر مسموحا به في النظام القديم، عندما كان المكون يعطي دروسه على طول السنة، فإنه الآن أصبح غير مرغوب فيه.

هذه الاعتبارات التنظيمية تجرنا إلى نقطة أخرى لعلها كانت الأصعب في هذه التجربة، وهي التخطيط والتدوين فيما يخص المصوغات من أجل الإعداد والتحضير الكافيين لتدريسها، سواء من تحديد للوقت أو من الوسائل والإستراتيجيات.

3- على مستوى تقويم التعلمات

تعتمد المقاربة بالكفايات التقويم المعياري الذي كان بمثابة ثورة حقيقية في نظام التكوين بقطاع الصناعة التقليدية، حيث أن إرساءه تطلب مجهودا كبيرا من طرف المكونين والفرقة البيداغوجية. إلا أنه تجدر الإشارة الى أن هذا التقويم يضمن العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص بين المتدربين ويشكل قطيعة مع نظام الامتحانات الكلاسيكي الذي يعتمد على المعدل.

خاتمة

رغم الصعوبات التي صادفها أطر مركز التأهيل في فنون الصناعة التقليدية ومحاولات مقاومة التغيير، فإن العمل ظل متواصلا ولو بوتيرة غير مستقرة تتأرجح بين السرعة تارة والبطء تارة أخرى.

إلا أن القناعة بضرورة الإصلاح والشجاعة والإرادة القوية التي طبعت مجموعات العمل مكنت من مواصلة الأشغال وتحرير الوثائق الضرورية وتهيئ الظروف الملائمة لإرساء برامج التكوين المنجزة وفق المقاربة بالكفايات.

شهادات

حول المقاربات البيداغوجية المتداولة في مجال التربية والتكوين بالمغرب

إعداد وتنسيق : أحمد الفتوح القمري
مفتش التعليم الثانوي
نيابة طنجة أصيلة

فوزية حجي
مديرة مدرسة ابتدائية خاصة، نيابة طنجة أصيلة

اعتمد المغرب في مجال التربية والتكوين مقاربات عديدة من ضمنها المقاربة بواسطة الأهداف والمقاربة بالكفايات.

- أسهمت هذه المقاربة بواسطة الأهداف في تحقيق عدة مكتسبات، منها :
  - وعي المدرس بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي/تعلمي بشكل دقيق ؛
  - ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها ؛
  - تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف ؛
  - ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم التشخيصي أو التقويم الإجمالي ؛
  - استثمار أدوات ووسائل جديدة للتقويم.
- المقاربة بالكفايات التي تطلبت تجديد الكتب المدرسية، وتجديد المحتويات التربوية وتثبيت المناهج وفق منظور بيداغوجي يعتمد مجموع السلوكات والمعارف والمهارات. تمثل هذه المقاربة الجيل الثاني من الأهداف.

إن اهتمامات المدرس، وواقعه لا يسمحان له بالإلمام المتمعن بهذه المقاربات، لأنها مفاهيم تتأرجح بين البساطة والتعقيد، وهي منظومات فكرية وأنساق معرفية مستوردة. وبما أن مؤسسات التربية والتعليم هي الفضاء الرسمي لممارسة الفعل التربوي التعليمي، فهي مضطرة لمسايرة وضبط تاريخ الأفكار ومجال تطبيقاتها. فالإصلاح التربوي ببلادنا ينصب على الممارسات البيداغوجية بين المدرس والمتعلم، ويغفل جوانب أخرى مؤطرة لفعلي التعليم والتعلم.

إن الإدارة التربوية لا تنخرط في العملية التعليمية التعلمية، انطلاقا من المتعلم، فالمدرس ثم الطرائق والمناهج والبرامج وغيرها، لأنها بعيدة، بل غريبة عن هذه المقاربات التي هي صعبة المنال.

العملية التعليمية التعلمية عملية مستمرة دائمة التجريب فيما يتعلق بالطرائق والمناهج والبرامج، وفيما يتعلق بالمتعلم كفرد له خصوصياته وينتمي إلى جماعة معينة، وفيما يتعلق بالمدرسة ومحيطها. لهذا، فالممارسات البيداغوجية ينبغي أن تكون تجريبا وإبداعا، لأن المعرفة هي القاسم المشترك الذي حرك دواليب الأمم في مختلف مجالاتها لتحقيق الرفاهية المادية والمعنوية للبشر. لهذا لا يمكن لأي إبداع ولأي فن أن يرقى بعيدا وبمنأى عن العلم.

مما لا شك فيه أن التجهيزات داخل المدرسة والقسم، من وسائل التعليم الموضوعة تحت تصرف المدرس والمتعلم، تؤثر في إمكانيات العمل ونوعيته بقدر كبير مع تثبيت الممارسات وصقلها. إلا أنه في إمكان أي معلم أن يحسن عمله بأن يستغل ما هو متاح له الاستغلال الأفضل، بالإضافة إلى ما يستطيع الحصول عليه بمعاونة كل مكونات العملية التربوية برمتها.

المقاربة بالكفايات مثلا ما تزال تشكل ضبابية في عقول الكثير من المعلمين والمهتمين أيضا بالحقل التعليمي. كما ينبغي التمكن من المقاربات والطرائق والتقنيات وممارسة كافة أشكال تقنيات التنشيط وأشكال العمل التعليمي المعتمدة أثناء العملية التعلمية والتي تختلف من مدرس إلى آخر ومن وضعية تعليمية إلى أخرى، كالعمل بالبطاقات ؛ جلسات المناقشة وتجميع الأفكار (Brainstorming) ؛ العروض ؛ اللعب... لابد أن تنتشر كما تنتشر الإشكاليات حتى نضع المتعلم أمام وضعية مشكلة، يعني أن نجعله يبحث عن المعرفة بنفسه.

- لإنجاح المقاربات الجديدة في الممارسات التعليمية والتربوية ينبغي :
- تكثيف الدورات التكوينية لمعرفة خصوصيات الكفايات من حيث التطبيق والتنفيذ ؛
- تزويد المؤسسة بمراجع تربوية يستأنس بها المدرس أثناء عمله ؛
- توفير الوسائل التعليمية الضرورية بجميع الوحدات المدرسية ؛
- تأهيل المدرسة وجعلها فضاء لاستثمار ميولات وذكاء المتعلم ؛
- ضرورة زيارة مختصين لمناقشة ومعالجة بعض الحالات التي تحتاج إلى تدخل خارجي ؛
- تقليص البنية الكمية للمواد، وإعادة النظر في توزيع الحصص الزمنية لكل مادة.

عبد الجليل بادو
أستاذ باحث، تخصص علوم التربية
المدرسة العليا للأساتذة، تطوان

جل المدرسين الذين تلقوا تكوينا في مراكز التكوين التربوي يلمون بمختلف المقاربات البيداغوجية المتداولة في ميدان علوم التربية، وإن كانت ممارستها في الساحة التربوية تختلف حسب درجة التمكن منها واستيعابها والاقتناع بها. وإذا كان هذا الاختلاف في الدرجة هو ما يميز الفرق بين المربين الذين تلقوا تكوينا تربويا، فإن هذا الفرق يصبح واسعا جدا حين يتعلق الأمر بالأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا، أو تلقوا تكوينا سريعا في فترة زمنية قصيرة فرضتها إكراهات واعتبارات تعليمية وإدارية مستعجلة تقبل التوظيف المباشر لأساتذة يقتحمون ميدان التربية والتكوين بدون إلمام كلي، أو حتى جزئي، بالمقاربات البيداغوجية الضرورية لكل ممتهن لمجال التربية والتكوين، الأمر الذي يوقع الممارسين في التقليد.

والواقع أنه لا يمكن الحديث عن نجاح الممارسة التربوية التعليمية من خلال مبادرات تقليدية تفتقد العقلانية والتخطيط، وتسقط في ارتجال دروس ومعارف بعيدا عن كل أشكال الضبط لسيرورة التعلم، وهذا ما تحرص كل المقاربات البيداغوجية على تجاوزه لأنها تهدف أساسا إلى الارتقاء بجودة منظومة التربية والتكوين، وإنجاح العمل التربوي التعليمي وضمان مردوديته.

صحيح أن جل المقاربات البيداغوجية تجد حضورا لها اليوم في الساحة التربوية التعليمية بالمغرب، وإن لم يكن هذا الحضور كليا أو شاملا. فهناك إلمام بالمقاربات البنائية والتفاعلية والنسقية، كما أن هنالك اليوم إلمام بالمقاربة بالكفايات كبيداغوجيا تعيد النظر في الممارسات التربوية السابقة، خصوصا منها المبنية على نقل المعارف. لكن وعلى الرغم من كل هذا، فما زال هناك حضور فعلي للنموذج التقليدي والترابطي، وما يزال هذا النموذج يفرض جاذبيته ومشروعيته لدى كثير من الممارسين التربويين، وهم لا يترددون في الدفاع عنه أمام إكراهات الواقع وطبيعة الأوضاع التي تعرفها الساحة التربوية التعليمية.

حضور النموذج التقليدي يفرض توسيع دائرة الإلمام بالمقاربات البيداغوجية المعاصرة عن طريق التكوين والتكوين المستمر مع توفير شروط الاستفادة منها وتطبيقها، دون أن يعني هذا أننا أمام تطلع لمقاربة بيداغوجية كاملة يمكن الرهان عليها في التعليم والمعرفة واكتساب المهارات داخل المؤسسة التربوية التعليمية، ذلك أنه مهما كانت أهمية هذه المقاربة البيداغوجية أو تلك فلا يمكنها أن ترتقي لدرجة الصرامة العلمية البعيدة عن التعبير على المواقف.

هكذا، فمع كون المقاربات البيداغوجية لا تشكل حقائقا، فإنها تبقى مع ذلك توجهات نسقية مترابطة أحيانا ومنفصلة أحيانا أخرى أفرزتها وتفرزها التطورات التي يعرفها البحث في ميدان علم التربية، وأهميتها تبقى أساسا في تمثلها والاستئناس بها بتوظيف إحداها أو بعضها من أجل امتلاك القدرة على المواجهة الناجحة والفعالة للوضعيات التربوية التعليمية التي يوجد فيها الفاعلون التربويون.

من هنا كانت ضرورة توسيع قاعدة الاستفادة منها وتحيين هذه الاستفادة حسب مستجدات البحث في ميدان علوم التربية.

مصطفى لحمر

مفتش التعليم الثانوي مادة الفلسفة ، نيابة تطوان

إذا أردنا أن نتخذ مسافة نقدية من المقاربات البيداغوجية التي كانت سائدة في المدرسة المغربية في أفق تبين الأنسب منها، وإذا سلمنا بجواز إصدار أحكام في مثل هذا المستوى من التعميم والتجريد، وحتى دون الاتكاء على نتائج دراسات علمية، ما دام الأمر يتعلق بشهادة فحسب، فلا شك أننا سنجد من بيننا اليوم مناصرين لكل واحدة منها؛ فمن الفاعلين التربويين من لا يخفي حنينه إلى الزمن الجميل لستينات وسبعينات القرن الماضي حيث كانت للأستاذ حرية في إنجاز دروسه تكاد تكون من غير حدود، وكان يكفيه أن يبذل بسيط الجهود في التحضير المعرفي للدرس لينال من الشهرة ما ينال، ويتقاطر عليه المتعلمون من كل ثانويات المدينة حتى لا يجد تلاميذه كرسيا لهم، وتعتمد دروسه في كل مناسبة تقويمية، بل في كل امتحان، على الأصح، إذ لم يكن في ذلك الزمن الجميل من أشكال للتقويم غير الامتحانات. وكان للمدرس وقتها من الجرأة بحيث يعطل

الاشتغال بالكتاب المدرسي أو يعرض عن الجزء الأكبر من المقرر الدراسي دون أن يسائله أحد عن ذلك. ونتذكر نحن المشتغلين بالفلسفة، وقد كان أكثرنا في تلك الفترة من التلاميذ، كيف أن الفكر الإسلامي دون الفلسفة الغربية ظل، ولفترة طويلة، ينجز وحده في جل الثانويات أو كلها، انطلاقا من مراهنة على سؤال يتيم في امتحانات الباكالوريا يخصه، مع أنه لم يكن يشكل سوى ثلث المقرر الدراسي، كما أن الكتاب المدرسي للمادة كان موجودا، غير أنه لم يكن متداولا في القسم. ولا شك أن كل هذا وغيره يشكل ملامح من جمال ذلك الزمن.

غير أن من بيننا اليوم، أيضا، من يرى في بيداغوجيا الأهداف أو بيداغوجيا الإدماج المقاربة الأنسب للمدرسة المغربية، إما لأنه لا يتصور التعلم إلا من خلال أهداف دقيقة يميز فيها بين المعرفي والوجداني والحسي الحركي، ويتم تنويع أدوات قياس مدى تحققها، أو لأنه ينظر إلى أفعال التعلم في كليتها ويحرص على الربط بين المدرسة ومحيطها، أو ما إلى ذلك.

بعيدا عن كل سلفية بيداغوجية لا ترى من حقيقة إلا في ممارسات الماضي، وبمعزل عن كل أحكام الخير أو الشر التي يمكن إطلاقها جزافا على هذه البيداغوجية أو تلك، حتى دون أن تتوفر الشروط السليمة لتقويمها، وانطلاقا من قراءة للتطور البيداغوجي بالمغرب كما جرى بسطه أعلاه، يمكن أن نخلص إلى أن كل بيداغوجيا واعية ومؤسسة علميا يمكن أن تكون مناسبة للرفع من أداء المدرسة المغربية متى توفرت لها شروط النجاح الذاتية والموضوعية. ذلك أن النظريات البيداغوجية، وعلى الرغم من طموحها إلى أن تتأسس كنظريات علمية، تستند، في النهاية، إلى نظريات فلسفية معينة نشأت وتطورت في مناخ فكري ومحيط اجتماعي معين، من ثم، فإن النجاح في تطبيق أية بيداغوجيا خارج مجالها الأصلي يتطلب، حتما، توفير الحد الأدنى من الشروط التي جعلت نجاحها في موطنها الأصلي أمرا ممكنا.

لا شك أن ثمة شروطا كثيرة يتوقف عليها نجاح تطبيق المقاربة بالكفايات في المدرسة المغربية، على الرغم من أن هذا النجاح قد يكون أضمن في مواد معينة كالرياضيات أو الفيزياء مثلا منه في مادة كالفلسفة، غير أن قليلا أو كثيرا من اجتهاد الفاعلين التربويين، يمكن أن يفضي إلى تطبيق مقبول لهذه المقاربة في سائر المواد. إن الشروط الحاسمة في نجاح أو فشل المقاربة بالكفايات، بل وكل مقاربة بيداغوجية، توجد، في اعتقادنا، خارج طبيعة المواد الدراسية بحد ذاتها. فهي تتمثل، أولا، في أن كل اختيار بيداغوجي ينبغي أن يكون عقلانيا، وتتمثل، بعد ذلك، في كم الموارد المادية التي تم رصدها للمدرسة، وكيفية الاستفادة منها، وطبيعة القرارات التي تصدر عن السلطات التربوية ومدى الحرص على تطبيقها، ونوعية المناهج الدراسية وما إذا كانت تستجيب للبيداغوجيا المعتمدة، وما إذا كان وضعها قد تم وفق متطلبات علمية أم جرى ترتيبها على عجل وتحت إكراهات معينة، وما إلى ذلك...

من بين هذه الشروط جميعا، نرى أن انخراط الفاعلين التربويين، في عمومهم، والمدرسين منهم على وجه الخصوص، يشكل عاملا

حاسما في إنجاح الممارسة البيداغوجية. ولن يتأتى هذا الانخراط، من غير شك، إلا بعد أن يشعروا بالإنصاف، ويتوفر لهم ما هو مريح من شروط الممارسة التعليمية، ويحصلوا على ما هو مناسب من تكوين مستمر يمكنهم من مواكبة مختلف المستجدات المعرفية والبيداغوجية، ويعزز ما تحصل لديهم في هذه المجالات من تكوينهم الأساس، وتهيأ لهم شروط التكوين الذاتي الذي يلعب في الواقع المدرسي المغربي دورا هاما.

إذا لم تتوفر هذه الشروط، أو الحد الأدنى منها على الأقل، فلا نرى إمكانية لنجاح أية بيداغوجيا في المدرسة المغربية. سيظل كل خطاب عن نجاح هذه المدرسة مفتقرا إلى الواقعية، بعيدا عن حقيقة الممارسة الفعلية. وسنجد أنفسنا، مجددا، مضطرين لمواصلة الحديث عن أزمة التعليم المغربي ؛ هذه الأزمة التي من بين مظاهرها ما نلحظه من مفارقة بين اعتماد آخر المستجدات البيداغوجية وبقاء المردودية دون المستوى المأمول، وبين ما يطبع الخطاب الرسمي من جاذبية وما يميز الممارسة الفعلية من تعثر.

أحمد الداويدي

مفتش تربوي ممتاز للتعليم الثانوي، مادة اللغة الفرنسية، نيابة تطوان

كثر الحديث خلال السنوات القليلة الماضية عن المقاربة بالكفايات. ظهرت مؤلفات عديدة في الموضوع ونظمت دورات تكوينية لفائدة المدرسين من أجل توضيح المفاهيم المتعلقة بهذه المقاربة. اليوم، وفي إطار هذه المقاربة، نتحدث عن بيداغوجيا الإدماج كتجربة يمكن اعتمادها من أجل الارتقاء بالممارسة التربوية.

أعتقد أنه على المستوى النظري، أصبحت المفاهيم ذات الصلة بموضوع الكفايات واضحة نسبيا في أذهان المدرسين، إلا أنه على مستوى الأجرأة، ما زالت الأمور غامضة. هناك في بعض الكتب المدرسية محاولات واقتراحات لا بأس بها من أجل بلورة الأسس التي تقوم عليها هذه المقاربة، إلا أن تطبيق محتويات هذه الكتب لا يرقى إلى المستوى المطلوب. وإذا كانت هناك صعوبة في إنجاز المقررات وفق ما تدعو إليه المقاربة بالكفايات، فإن الأمر يصبح أكثر صعوبة حينما يتعلق الأمر بتقويم المكتسبات حسب نفس المنظور.

انطلاقا من ملاحظاتي اليومية، يمكن القول إن بعض المصطلحات المتعلقة بهذه المقاربة أصبحت متداولة ومستعملة في الوثائق التربوية التي ينجزها المدرس، واستعمال عبارات الكفاية والقدرة والوضعية والمسألة... أصبح عند بعض المدرسين شيئا عاديا، إلا أن المشكل يطرح حينما يتعلق الأمر ببناء الدرس انطلاقا من هذه المعطيات.

إن الواقع اليوم يحتم علينا تنمية الكفايات الضرورية لمواجهة الحياة. لذلك أعتقد أن المقاربة بالكفايات أكثر ملاءمة لواقع المدرسة المغربية إذا تمت أجرأتها على الوجه الصحيح. فالكفايات المنصوص عليها رسميا ضرورية لتكوين مواطن مغربي قادر على التواصل بلغات متعددة، واستعمال أنجع الطرق لتحقيق الأهداف التي يرسمها،

والاستفادة من التكنولوجيات الحديثة واكتساب ثقافة ورصيد معرفي واسعين.

بالإضافة إلى التكوين هناك التربية، فالتشبع بالقيم المذكورة في الكتاب الأبيض وترسيخ السلوك المدني والتربية على الاختيار كلها أمور ضرورية لتكوين شخصية متوازنة وفاعلة. ولا يمكن بلورة هذه المداخل ـ الكفايات والقيم والتربية على الاختيار ـ إلا انطلاقا من مشاريع تربوية هادفة، ولذلك أرى أن اعتماد بيداغوجيا المشروع أمر لا بد منه ولا يمكن الحديث عن مشروع المؤسسة ومشروع القسم أو مشروع التلميذ إلا إذا أصبحت هذه المشاريع ثقافة وممارسة يومية. وهذا بالطبع يتطلب تكوينا ذاتيا ومستمرا وإيمانا قويا بضرورة التجديد التربوي وإدارة تربوية قوية للانخراط في كل المجهودات الرامية إلى تطوير الأداء التربوي لكل الفاعلين في منظومة التربية والتكوين.

مصطفى مسعد

مفتش التعليم الإبتدائي، نيابة تطوان

انطلاقا من الزيارات الصفية التي نقوم بها داخل الفصول، نلاحظ ونعاين أن مجموعة كبيرة من المدرسين يعتمدون أهدافا إجرائية مسطرة في المراجع المدرسية أثناء بناء التعلمات، ويشتغلون على أنشطة تتغيى الجانب المعرفي/التلقيني فقط. وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم، الذي لا يلقى عرضا تربويا متنوعا ومغريا، الإندفاع تدريجيا إلى الاختباء وراء ممارسات تتوافق فقط مع ما يريده منه الأستاذ، دون الانتباه إلى التعلمات التي يجنيها المتعلم والتي من شأنها أن تفيده في حياته اليومية ووضعيات مرتبطة بإشكالات شخصية يومية.

إن المقاربات الملائمة لواقع المدرسة المغربية، في نظرنا، هي التي يمكنها اعتماد عدة مدخلات في آن واحد، مع الحرص على جودة النتائج. فالمقاربات وفق بيداغوجيا الإدماج في حصص معينة ومنتظمة من السنة الدراسية، دون إغفال التدريس وفق بيداغوجيا الأهداف، لإرساء الموارد والأهداف التعلمية المعتمدة واعتماد أشكال متجددة في أسلوب التدريس، منها إدماج الحكاية والمسرح والألعاب والأناشيد والتربية البدنية كمكونات أساسية في تنشيط العمليات التدريسية داخل الفصل، تمكن من استقطاب المتعلمين وانجذابهم للمدرسة وبالتالي نحو التعلم.

يتبين من خلال ملاحظتنا اليومية أن كثيرا من المدرسين يعربون على أنهم على اطلاع بالمستجدات، وبمختلف المقاربات التربوية المتداولة في الحقل المغربي. لكن عند تدقيق الأسئلة، أو عند معاينة الممارسة اليومية، يتبين أن هذه الأخيرة لا ترقى الى المستوى المنشود. أما على مستوى الاطلاع، فهناك خلط ظاهر في مجموعة من المفاهيم التي اعتراها إما التشويه أو الانحراف. فلا يمكن في الغالب للمدرس أن يفرق بين : هدف تعلمي، كفاية مستعرضة، كفاية أساس، المقاربة بالكفايات، المهارة. هذا الخلط من شأنه أن يؤثر على درجة التحكم في المفاهيم وبالتالي في المقاربات، وحتما في الممارسات. وربما يرجع ذلك إلى أن المدرسين اقتصروا

علـى تلـقـي المفـاهـيم واستهلاكها بغرض استثمـارهـا أثنـاء الترقيـات الداخلية، أو بشأن الترشـيـح لـلإدارة أو الـتـفـتـيش الـتـربـويـيـن، واعتماد الكثير منهم على الترجمات الرخيصة التي تعج بها السوق المكتبية المغربية والتي لا ترقى، في الغالب، إلى المستوى المنشود. وغالبا لا تصل هذه الإصدارات، على تنوعها وغزارتها، إلى اقتراح ممارسات مهنية فعلية داخل الفصل، بـل تـقـف في كـثير مـن المواقـف عـنـد الـتـنظير والتأثيث الفكري الذي، في الغالب، لا يخاطب المدرس في هـمـومـه المهـنـيـة الـتـدريسية، ولا يسـاهـم في مـهـنـنـة الـفـعل التربـوي بـقدر مـا يستعرض عضلات فكرية مستوردة عن طريق الترجمة السريعة.

لهذا، فالاقتصار على تجربة وحيدة، والركوب علـى حـل واحد لمعـالجة هذا الوضع وتحسين وضعيات التعلم في المغرب يعتبر مجازفة لا يمكـن الـتـنـبـؤ بـنـتـائـجـهـا. نـعتـقـد إذن أن الحل يـكـمـن في اعـتـمـاد مـقـاربـات مـتـنـوعـة وذلك لأسباب متعددة : منها ما هو ابستيمولوجي ؛ بحيث أن المقاربات تتوالد يوما بعد يوم ولا تـتـأسس مـن فـراغ، بـل تـتـبـلـور شيـئـا فشيـئـا وتعتمد في تشييد مضامينها على مجموعـة من مـكـونـات أخـرى سـبـقـتـهـا أو تجـاوزتـهـا. فـهـذا التشكيل البنيوي يمكن مختلف المقاربات من الاستمرارية والتجديد المتواصل. إن المقاربـات المتعددة والمتنوعة تسمح للفاعلين بالانتقال الـهـادئ والسـلـيـم مـن القـديم إلى الجديد بـغـيـة تجنب الارتـبـاكـات المحتـمـلـة أو الانـزلاقـات المكلفة. فاعتماد مقاربات وحيدة وموحدة من شـأنـه أن لا يسمـح بـالمقـارنـة والـتـحـكـم في المدخلات والمخرجات بشكل واضح وسليم. إلا أن المقاربـات، على تعددها وتنوعها، يجب أن تحترم آفاقا واضحة المعالم، منها : التجديد ؛ التحكم في التعلمات ؛ اعتماد أسلوب التنويع.

لا بد من الإشارة هنا إلى أن إرساء مقاربات جديـدة في الممـارسـات الـتـعـليـمـيـة التربـويـة يصطدم بالعديد من المعيقات منها : البنيات التربوية المهترئة التي تشوب المشهد التربوي المغـربـي، عـلاوة عـلـى تـقـادم الممـارسـات التربوية القليلة الجدوى والتي لا تتوافق مع التطور الحاصل على عدة مستويات في بلادنا. وهذا الاستقرار البائن في هذا المجال أسبابه كثيرة، منـهـا غـيـاب هـيـاكل مكلفـة بـالـتكوين المستمر والتجديد وإعادة التكوين.

على أن الوضع الاجتماعي للعديد من المدرسين والمتعلمين، على السواء، وغياب البحث التربوي وعدم مـأسسـتـه عـلـى الصـعـيد الـوطـنـي، وانـعدام خيوط ناظمة بينه وبين الممارسات التربوية، لا يجعل مهمة التطوير والتجديد أمرا سهلا.

في نـــظـــرنـــا، مـــن بين شـــروط نجاح إرســـاء مـقـاربـات جـديـدة في الممـارسـات الـتـعـلـيـمـة والتربوية يمكن أن نذكر :

- إعادة النظر في مراكز التكوين على مستوى الـهـيـاكـل والبرامـج والمنـاهـج المعـتـمـدة وانـفـتـاحـهـا عـلـى الـتـكوين المستمر للفاعلين التربويين ؛
- إرسـاء شـروط لـتـشـجـيـع وتـفـعيل الـبـحـث التربوي الجاد على أسس علمية واقعية وبعث الـروح في مـعـاهـد الـبحث الـعلـمـي الـتربـوي وجـعـلـه قـاعـدة لـلـترقـي والإنـتـاج التربـوي المتميز ؛
- إعادة الروح للبنية المدرسية، من فضاءات ووسائل تعليمية ومناهج تربوية وفق شروط مـتـجددة واضـحـة ومـنسجـمـة مـع التوجهات الجديدة للمنظومة التربوية.

تجارب متميزة

بيداغوجيا الإدماج كإطار تطبيقي للمقاربة بالكفايات

حصيلة إرساء التجريب في التعليم الابتدائي بأكاديمية جهة مكناس تافيلالت

محمد جبوري
أستاذ بجهة مكناس تافيلالت

1- السياق العام لاعتماد بيداغوجيا الإدماج في منظومة التربية والتكوين

اعتمدت الوزارة المسؤولة عن قطاع التربية والتعليم، منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المقاربة بالكفايات بوصفها مدخلا أساسيا للإصلاح البيداغوجي في عملية مراجعة مناهج وبرامج مختلف المواد الدراسية، وذلك بعد أن أثبتت الدراسات الميدانية وجود فرق بين حياة المتعلم في المدرسة وحياته في المجتمع، حيث أن ما يتعلمه هذا الأخير داخل المدرسة لا يستثمره خارجها، الشيء الذي يجعل المدرسة كمؤسسة للتكوين تكسب المتعلم معارف لاتكتسي امتدادات في معالجة قضايا تعترضه في حياته العملية.

وكحل لهذه المشكلة، تم اعتماد المقاربة بالكفايات كاختيار بيداغوجي، يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة، والتي تتيح للمتعلم، ضمن وضعية مركبة، انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل فعال وملائم.

غير أن الإرساء العملي للمقاربة بالكفايات ـ منذ تبنيها بصفة رسمية في المناهج الدراسية ـ واجه عدة صعوبات تتمثل أهمها في :

- تعدد المرجعيات واختلاف التعاريف من مادة دراسية إلى أخرى ؛
- محدودية الانسجام بين مختلف مكونات المنهاج ؛
- تباين في أداء المدرسين وفق هذه المقاربة.

لتجاوز هذه الوضعية والبحث عن الصيغة الإجرائية المناسبة لإرساء المقاربة بالكفايات في المنظومة التربوية، اعتمدت الوزارة بيداغوجيا الإدماج كمكون من مكونات المشروع E1P8 من البرنامج الاستعجالي الهادف إلى ضمان تحسين جودة التعلمات بما يؤمن اكتساب المعارف والكفايات الأساسية ويضمن تحقيق النجاح الدراسي.

2- بيداغوجيا الإدماج : المفهوم والدلالة

تعرف الأدبيات التربوية إدماج التعلمات L'intégration des apprentissages بأنها «استبطان المتعلم لمحتويات ومهارات جديدة وتمثلها وإدماجها في بنيته الداخلية، ويستند هذا الإدماج إلى مسلمة ترى أن المعارف تشكل كلا منطقيا منظما، وتعتبر التعلم عملية حل للمشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة...» (غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2006، ص : 519).

استنادا إلى التعريف السابق يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

- تعتبر بيداغوجيا الإدماج إطارا منهجيا للتطبيق العملي للمقاربة بالكفايات، وليست بديلا عن هذه المقاربة ؛
- تجد بيداغوجيا الإدماج مرجعيتها ومبرر اعتمادها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي تبنى المقاربة بالكفايات ؛
- ترمي هذه البيداغوجيا إلى جعل المتعلم يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا في حياته اليومية فتضطره إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف المكتسبة لتوظيفها في حل المشكلات المطروحة ؛
- تهدف بيداغوجيا الإدماج إلى تثمين المعارف والمهارات المدرسية وجعل مؤسسة المدرسة أداة للاندماج في الحياة.

3- تجريب بيداغوجيا الإدماج بالتعليم الابتدائي في أكاديمية جهة مكناس تافيلالت

قامت أكاديمية مكناس تافيلالت إلى جانب نظيرتها الشاوية ورديغة بتجريب مشروع بيداغوجيا الإدماج. ابتدأ هذا التجريب، على صعيد هذه الجهة بتنظيم لقاءات إخبارية وتحسيسية شملت إلقاء عروض لفائدة المفتشين التربويين ولمفتشي وأساتذة مؤسسات التجريب، وذلك خلال شهري ماي ويوليوز 2008، أطرها خبراء ومسؤولون من المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب.

وقد بدأت الانطلاقة العملية لتجريب المشروع مع مستهل الموسم الدراسي 2008/2009، ومر إرساؤه بمراحل هي :

- تشكيل الأجهزة والآليات الجهوية لتدبير إرساء المشروع ؛
- إرساء التجريب المحدود في تسع مؤسسات للتعليم الابتدائي شملت مجالات حضرية وشبه حضرية ومؤسسات بالوسط القروي ؛
- تنظيم دورات التكوين الخاصة بالفاعلين التربويين من مديري ومفتشي وأساتذة مؤسسات التجريب إلى جانب مكوني مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (363 مستفيدا) ؛
- التأطير والتتبع الميداني لأسابيع الإدماج بالمؤسسات التجريبية، وذلك بتوجيه وتأطير وتقويم أداء المدرسين من طرف خبراء دوليين ووطنيين ومفتشين ؛
- تعميم تكوين أساتذة التعليم الابتدائي بالجهة، والبالغ عددهم ما يقرب من 11000 أستاذة وأستاذا في أفق تعميم التجربة بجميع المؤسسات الابتدائية العمومية منها والخصوصية في الجهة.

ابتداء من الموسم الدراسي 2009/2010، أرسي التجريب في جميع مؤسسات الجهة حيث أصبحت التعلمات تنتظم خلال الموسم الدراسي، وفي إطار بيداغوجيا الإدماج، على الشكل التالي :

- ستة أسابيع لتعلم الموارد (المعارف والمهارات...) ؛
- أسبوعان للإدماج تتخللهما عمليات تقويم تكويني ومعالجة.

بهذا التنظيم أصبح زمن الموسم الدراسي يتهيكل في أربعة مراحل لإرساء الموارد، وأربعة

مراحل أخرى للإدماج تتوج الأخيرة منها بتقويم نهائي.

4- بعض مميزات تجربة بيداغوجيا الإدماج

رافقت ورش إرساء بيداغوجيا الإدماج في التعليم الابتدائي مجموعة من الخصائص والسمات، كما أفرز هذا الإرساء سمات أخرى أثرت التجربة. وفي ما يلي جرد مختصر لأهم خصائص ومميزات إرساء هذه البيداغوجيا :

- اعتماد المشروع على التجريب والإرساء المرحلي ؛
- استناد المشروع إلى دفاتر تحملات شكلت الإطار المرجعي لتنزيله وأجرأته الميدانية ؛
- تميز المشروع بالمواكبة والتتبع والتقويم والتصحيح المتواصل من طرف الخبراء ومختلف المتدخلين والفاعلين ؛
- اعتماد التكوين فيه على تبادل الخبرة بين المتدخلين وعلى مضاعفة نشر هذه الخبرة وتوسيع قاعدة المشاركين في العملية ؛
- حرصه على إدخال مستجدات الإدماج في إطار القوالب والمضامين والمنهجيات القائمة استنادا إلى مبدأ التكيف الإيجابي ؛
- انشغاله بالتصحيح والتطوير المستمر لعدد التكوين استنادا إلى الخلاصات والمقترحات التي تفرزها ورشات العمل الميداني ؛
- العمل بزوج من المكونين يتكامل أداؤهم في إنجاز مهام التكوين والتأطير والتقويم ؛
- إنتاج الخبرة الوطنية ودمجها مع الخبرة الدولية في تأطير وتدبير المشروع ؛
- توظيف واستثمار الخبرة التدبيرية والتأطيرية التي راكمتها أكاديميات التجريب في قيادة المشروع وتوسيع إرسائه بباقي الأكاديميات ؛
- اعتماد روائز مصممة وهادفة وتمريرها على تلاميذ عينة من المؤسسات التعليمية لقياس أثر بيداغوجيا الإدماج على تعلمات هؤلاء التلاميذ ؛
- إعطاء نفس جديد للممارسة البيداغوجية خاصة منها ما يرتبط بالجوانب التطبيقية للفعل التعلمي، وخلق دينامية جديدة في الحياة المدرسية أذكت حافزية التلاميذ وزادت من فضولهم وتزايد إقبالهم على التعلم.

L'implantation de l'approche par compétences en formation professionnelle : Résultats d'une expérience pilote

Driss EL YACOUBI
Directeur de coordination pédagogique et du secteur privé
Département de la formation professionnelle

En 2003, le Département de la Formation Professionnelle a initié le processus d'implantation de l'approche par compétences, comme choix pédagogique et comme mode de gouvernance du système de formation professionnelle.

Mis en oeuvre dans le cadre d'un projet de coopération avec le Canada, ce processus a été organisé sous forme d'expériences pilotes dans certains secteurs clés prioritaires pour l'économie et importants en matière de création d'emplois et de richesse. Il s'agit en l'occurence des secteurs de l'Agriculture, des IMME, du Tourisme, du Textile de l'Artisanat et des TICE.

Ce projet pilote APC prend appui sur les orientations de la Charte nationale d'éducation et de formation et vise à remplacer progressivement la logique d'offre de formation qui prévalait par une logique de réponse aux besoins en compétences des entreprises. Il repose sur le principe d'une implication plus soutenue des entreprises et des partenaires socio-économiques dans la définition des besoins en compétences, la validation des programmes de formation et l'évaluation des apprentissages.

Le projet pilote comporte deux volets : l'un opérationnel et l'autre structurant.

Le volet opérationnel consiste en l'appui à sept établissements opérant dans les secteurs économiques précités pour en faire des vitrines de l'APC :

PRORAMMES DEVELOPPES SELON L'APC

Secteur	EFP pilote	Intitulé du programme
Agriculture (2)	ISTA Souihla /Marrakech Département de l'Agriculture	Production Horticole
		Electricité d'élevage de bovins, ovins et caprins
IMMEE (1)	ISIC Ain Borja /Casablanca OFPPT	Electricité de Maintenance Industrielle (EMI)
NTIC (3)	ISGI / Casablanca OFPPT	Techniques de Secrétariat de Direction (TSD)
		Techniques de Développement Informatique (TDI)
		Techniques de Réseaux Informatiques (TRI)
Tourisme (4)	ISTAHT / Marrakech Département du Tourisme	Employé d'étages (EE)
		Service Restauration (SR)
		Réception d'hôtel (RH)
		Cuisine (CU)
Textile (9)	CFPTC Ben M'Sik / Casablanca OFPPT	Confection Industrielle (CI)
		Techniques d'Habillement Industrialisation (THI)
		Techniques d'Habillement Production (THP)
		Mécanicien régleur de machines de confection (MRMC)
		Gestion de Production en Textile (GPT)
		Gestion de Production en Habillement (GPH)
	ESITH / Casablanca (Licences Professionnelles)	Gestion de la Chaîne Logistique (GCL)
		Achat et Sourcing (AS)
		Développement en Habillement (DEH)
Artisanat (3)	CQPAT / Rabat Département de l'Artisanat	Poterie Céramique
		Menuiserie Bois
		Ferronnerie

Cet appui, assuré au sein des établissements durant la période du projet (2003-2009) par des conseillers techniques APC, consiste à accompagner les équipes pédagogiques de l'établissement dans tout le processus de mise en œuvre des programmes de formation élaborés selon l'APC, depuis la selection /orientation des stagiaires jusqu'à l'évaluation et le suivi de l'insertion. Il vise également à favoriser l'ouverture et l'ancrage de ces établissements dans leur environnement économique à travers l'institutionnalisation des échanges entre le monde du travail et le monde de la formation et l'organisation périodiques des salons de compétences ouverts sur les professionnels de chaque secteur.

Autour de ce projet, un réseau d'intervenants du projet APC s'est progressivement constitué par les équipes pédagoqiques des établissements pilotes, la Direction du projet APC et les institutionnels et professionnels impliqués dans le projet. Des séminaires et ateliers de travail réunissant l'ensemble de ces intervenants sont organisés annuellement pour des mises en commun des connaissances et compétences acquises au cours du projet. C'est aussi des moments de reflexion, d'analyse et de recherche de solutions à des problématiques posées, suite au vécu des implantations des programmes sur les plans opérationnel et structurant.

C'est ainsi que les données recueillies sur les différentes expérimentations servent de base à l'actualisation des outils et des guides produits dans le cadre du volet structurant de ce projet pilote.

En effet, ce volet structurant consiste en la production/adaptation des outils et guides nécessaires à la mise en œuvre des projets de réingénierie du système de formation professionnelle selon l'APC, et notamment dans le cadre de ce projet pilote.

A cet effet, trois documents de référence ont été produits. Il s'agit :

i/ Du cadre méthodologique d'élaboration et de mise en œuvre des programmes de formation selon l'APC, adopté en juin 2004 et qui sert depuis, de référentiel pour tous les intervenants. Pour opérationnaliser ce cadre neuf guides ont été élaborés;

ii/ Du guide général d'évaluation des apprentissages adopté en mai 2007

iii/ Du modèle de gestion des établissements adopté pour expérimentation en 2007/2008.

Pour l'appropriation de ces outils par les intervenants, des sessions de formation ont été organisées au profit de 700 bénéficiaires. De même, un processus de certification des compétences des ressources humaines impliquées dans le projet a été engagé, et a permis jusqu'à présent la certification des compétences de 24 personnes.

D'autres part, et afin que le cadre réglementaire en vigueur soit en adéquation avec les exigences de l'APC, des ajustements ont été opérés en ce qui concerne les modalités d'évaluation des acquis des stagiaires selon l'APC, les durées de formation qui ne sont plus figées à 2 années de formation, mais fixées en fonction des compétences nécessaires à l'acquisition du métier pour les niveaux spécialisation et qualification. Les résultats de cette expérimentation sont jugés globalement satisfaisants en dépit des difficultés qui sont apparues dès le début du projet et qui concernent pour l'essentiel l'insuffisance des ressources humaines, des équipements de certains ateliers et l'autonomie de gestion des établissements.

L'engagement du système de formation professionnelle dans un processus d'élargissement de cette approche requiert toutefois de cerner, au préalable, toutes les implications de l'APC sur la gestion et la gouvernance du système. Il necéssite également des diagnostics précis des établissements pour identifier ceux qui réunissent les conditions d'un tel engagement et enfin adopter un système de contractualisation des objectifs entre l'ensemble des intervenants.

مفاهيم مفتاحية

إعداد : هيئة التحرير

- البيداغوجيا بواسطة الأهداف
- البيداغوجيا بالكفايات
- البيداغوجيا الفارقية
- بيداغوجيا الاكتشاف
- المقاربة التواصلية
- البيداغوجيا المؤسسية

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لبعض المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمختلف أبعاد المفاهيم المدرجة في هذا الباب، ولا تغني عن ضرورة البحث في دلالاتها وأبعادها المختلفة.

البيداغوجيا بواسطة الأهداف : La pédagogie par objectifs

استلهمت البيداغوجيا بواسطة الأهداف مرتكزاتها الأساسية من النظرية السلوكية التي وضع أسسها «واتسون» (Watson) في بداية القرن العشرين.

وقد وجدت مجال تطبيقها في الصناعة، خاصة صناعة السيارات (1920)، قبل أن تنتقل إلى التربية عبر التعليم المبرمج (Skinner 140)، ثم البيداغوجيا بواسطة الأهداف بفضل «تايلر» (Tyler) في أمريكا أولا، ثم أوربا انطلاقا من سبعينيات القرن الماضي.

تسعى البيداغوجيا بواسطة الأهداف إلى عقلنة الفعل التربوي للرفع من مردوديته، وذلك بإخضاع التكوين لأهداف دقيقة تترجم انتظارات المجتمع من التربية و يعبر عنها التلميذ خلال كل وحدة تعليمية تعلمية بإنجازات تتمثل في سلوكات و مهارات قابلة للملاحظة والقياس.

نميز عادة في تحديد الأهداف التربوية بين أربعة مستويات :

1- الغايات Fins, Finalités : وهو أعلى مستوى تحدد فيه الدولة بصفتها ممثلة للمجتمع أهداف التربية، وتعبر عن ذلك بجمل عامة في شكل نيات يراد تحقيقها على المدى البعيد.

2- الاغراض Buts : تشتق مباشرة من الغايات. وهي تدخل في المشروع البيداغوجي معنى النتيجة المطلوب تحقيقها على المدى المتوسط. وعلى أساسها تقوم السلطات التربوية بترجمة الغايات عن طريق هندسة المنظومة في الأسلاك التعليمية ووضع البرامج وإصدار التوجيهات التربوية المحددة للطرائق والوسائل التعليمية، وإرساء نظام التقويم وبرامج تكوين المدرسين، ويدخل في هذا الإطار الاستعانة بالعلوم الداعمة كالإيبستمولوجيا والديداكتيك.

3- الأهداف العامة Objectifs : وهي بمثابة إعلان عن مقصد بيداغوجي يشتق من الأغراض، ويصف النتيجة الفعلية التي ستحقق عند التلميذ من خلال جزء من برنامج داخل فترة زمنية محددة.

4- الأهداف الإجرائية Objectifs opérationnels : وهي مرتبطة بعمل المدرس مع تلامذته : إذ يستقيها من الأهداف العامة، وهي عبارة عن معارف وسلوكات ومهارات يكون المتعلم قادرا على إنجازها بعد مقطع من المقاطع البيداغوجية. ويعمل المدرس على توفير الظروف وتعبئة المعينات من أجل تحقيقها والتأكد عن طريق التقويم من اكتسابها من طرف التلميذ واتخاذ إجراءات قصد التصحيح والتعديل إن إقتضى الحال.

ويخضع تحديد الأهداف الإجرائية لخمس مؤشرات دقيقة هي : من الذي سينجز السلوك المحدد ؟ ما هو السلوك الملاحظ الذي سيبرهن على تحقق الهدف ؟ ما هو نتاج هذا السلوك (الإنجاز) ؟ في أية شروط يتحقق هذا السلوك ؟ ما هي المعايير التي يمكن أن تعتمد لتحديد ما إذا كان هذا الإنجاز مرض ؟

اهـتـمـت الصـنـافـات بترتيب مراقـي الأهداف في مختلف المـجـالات، وذلك مـن أجـل تـوحـيـد المصطلحات وتنميط أدوات القياس. وأهم مجالات هذه الصنافات :

المجال العقلي المعرفي : وهو المجال الأكثر استثمارا، وأشهر صنافة في هذا المجال تعود إلى «بلوم» (Bloom 1956) ومساعديه من الباحثين الأمريكيين. وهي تنتقل من اكتساب المعرفة وتذكرها ثم الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وتنتهي بالتقويم.

المجال الوجداني العاطفي : «كراثوول» (Krathwohl) وترتب فيها الأهداف كالتالي :

1) التقبل، 2) الاستجابة، 3) التثمين (valorisation)، 4) التنظيم : بناء القيم والحكم عليها وتنظيم القيم والتميز بقيمة أو بمنظومة من القيم.

المجال السيكوحركي : «لهارو» (Harrow) وتنطلق من الحركات الأساسية سواء منها اليدوية أو الجسمية والتعبيرية والاستعدادات الإدراكية والصفات البدنية والمهارات الحركية إلى التواصل غير اللفظي. وهي حركات منظمة ووسيلة لاكتشاف المحيط والتفاعل معه ووسيلة للتفكير والمعرفة.

وشكلت هذه الصنافات وغيرها فرصة لتوحيد التسميات الخاصة بالسلوكات الإنسانية المراد تقويمها وبناء البرامج الدراسية.

تعتبر هذه الصنافات في مرحلة وسطى بين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية.

تعددت الصنافات بالموازاة مع تطور البحث التربوي، وذلك إما لتعديلها أو تدقيقها وإغنائها. ويرى البعض إمكانية إدماج وانصهار المجالات الثلاثة في صنافة واحدة. «سكريفن» (Scriven) وصنافة «توكمان» (Tuckman).

مما يؤخذ على البيداغوجيا بواسطة الأهداف أنها :

- تهتم بالتعلم خارج الإطار السوسيوثقافي للمتعلم وتختزله في اكتساب سلوكات محايدة ميكانيكية و مجردة ؛
- تعتبر المتعلم متلقيا سلبيا يخضع لتوقعات المدرس وينفذ تعليماته بدون أن يكون شريكا في التخطيط لما يستفيد منه ؛
- لم تعر البيداغوجيا بواسطة الأهداف اهتماما لسيرورة التعلم وتفاعل المتعلم معه ؛
- تقوم بتفتيت التعلم إلى وحدات، يفقد التكوين معناه ويجعل الاستفادة منه محدودة ؛
- تسقط في نمطية مفرطة قد تحد من ابتكار وإبداع المدرس.

البيداغوجيا بالكفايات : La pédagogie par compétences

تكمن الكفاية في قدرة الذات على تعبئة موارد ملائمة (معرفية ووجدانية وسياقية) لمعالجة وضعية ما بنجاح. إنها إذن، نظام من المعارف الذهنية والمهاراتية (العملية) التي تنتظم في

خطاطات إجرائية، تمكن من التعرف على الوضعية المشكلة وحلها بنشاط وفعالية.

ومعنى هذا أن الكفاية تتضمن معارف عدة مترابطة فيما بينها وهي تنطبق على فئة من الوضعيات، كما أنها تقصد غاية محددة. فالكفايات لا تعارض المعارف التي يملكها المتعلم ولاتعوضها، بل تشير إلى تنظيم هذه المعارف داخل نسق وظيفي.

من بين آثار هذه المقاربة على العملية التعليمية والتعلمية نذكر :

- تشكل التعلم من خلال البناء المتدرج للمعارف ؛
- قيام المدرس بمهمة الوسيط بين المعرفة والمتعلم ؛
- ارتكاز المقاربة والتوجيه على عملية بناء المعرفة ؛
- اقتران نشاط المتعلم بالحوافز وبروح البحث والنقد وبالتعلم الذاتي.

اعتمدت المقاربة بالكفايات أول الأمر في مجال التكوين المهني، حيث اعتبرت الكفاية معرفة مدمجة في إطار العمل، وتم من خلالها تحديد مهارات التجربة اللازمة لمقتضيات الشغل التي تسمح للأفراد بحل المشاكل المنبثقة داخل الحياة المهنية. لذلك، سعت هذه المقاربة إلى تحديد الكفايات التي تستهدف الإدماج السوسيو - مهني وإلى تطوير القدرات الذهنية لمواجهة مختلف الوضعيات. وبصيغة أخرى، فإن الهدف الأساسي من اكتساب الكفايات هو تأهيل الفرد للتكيف مع المحيط الذي يتفاعل معه ليصبح قادرا على حل مختلف المشكلات التي يواجهها في حياته.

وهو ما يفسر تحديد الكفايات في حقل التربية بالقاموس المستخدم في مجال الشغل، وخصوصا بمفاهيم الفعالية والمردودية والجودة وحل المشكلات وإعداد المشاريع. ويفسر أيضا ارتباط البيداغوجيا بالكفايات بغايات الإدماج، ما دام الأمر يتعلق بتعبئة الموارد (المعارف والمهارات) وبتحديد مستوى الاستقلالية التي يجب على المتعلم التحلي بها ومستوى التعقيد المطلوب في إنجاز المهمة والطرق التي يتعين عليه اتباعها في حل المشكلة. وهذه هي الأهداف الأساسية للإدماج الذي هو بمثابة «عملية يتم من خلالها تحويل العناصر المختلفة من تفاعلها المستقل والمنفصل إلى توظيفها وتشغيلها بكيفية ممفصلة ومدمجة وفق الهدف المحدد لها».

البيداغوجيا الفارقية : La pédagogie différentielle

يفيد المدلول العام للبيداغوجيا الفارقية تنويع الوسائل والطرق والأوضاع التعليمية بالشكل الذي يسمح لكل تلميذ بالتعلم في الظروف التي تلائم بشكل أفضل إمكاناته الفكرية وقدراته العقلية وأسلوبه الخاص في التعلم. والبيداغوجيا الفارقية بهذا المعنى بيداغوجية فردانية، تعتبر المتعلم شخصا له رغبات وميولات خاصة، وتؤمن بقدرته على التعلم وفق وتيرته وطريقته الخاصتين.

تستمد البيداغوجيا الفارقية أسسها الفلسفية والنظرية من المرجعيات التالية :

- التيارات التربوية الحديثة كتلك التي يتزعمها «روجي كوزيني» و«سيلستين فريني»

و«فرناند أوري» التي وضعت أسس البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلم ونصت على ضرورة أخذ اهتمامات هذا الأخير ورغباته بعين الاعتبار ؛

ـ بعض نظريات التعلم التي أثبتت أن المتعلمين لا يتعلمون كلهم بنفس الطريقة، وأن لكل واحد منهم أسلوبه واستراتيجيته وإيقاعه الخاص في التعلم، وأن هذا الأخير لا يتم فعلا إلا إذا أعطيت للمتعلم فرصة المشاركة بشكل فعال في بناء تعلماته وإعطاء معنى لها.

وتهدف البيداغوجيا الفارقية إلى :

توفير فرص التعلم نفسها لكل تلاميذ الفصل الواحد رغم ما يوجد بينهم من تفاوت في القدرات والمكتسبات والإمكانات الفكرية، ورغم اختلاف خصائصهم المعرفية والنفسية والسوسيوثقافية ؛

ـ التغلب على الصعوبات التربوية والبيداغوجية الناتجة عن الفوارق الموجودة بين المتعلمين الذين يتكون منهم الفصل الدراسي الواحد من حيث حاجاتهم وميولاتهم ودرجة نموهم الحركي والمعرفي والعاطفي ؛

ـ الارتقاء بالعلاقة التربوية داخل الفصل الدراسي، وتنمية روح الاستقلالية لدى المتعلمين وتشجيعهم على التعلم الذاتي.

ومن أهم منطلقات البيداغوجيا الفارقية :

ـ لا توجد طريقة مثلى واحدة للتدريس : فقد تلائم طريقة معينة أسلوب تعلم شريحة معينة من المتعلمين دون أن تستجيب بالضرورة لحاجات شرائح أخرى. لذلك تتباين النتائج التي تعطيها الطرق التعليمية المختلفة تبعا لخصائص المتعلمين وطبيعة المواد المدرسة وغيرها من متغيرات الوضعية التعليمية/التعلمية. يتعين على المدرس، إذن، أن ينفتح على كل الطرق التربوية وعلى كل المقاربات البيداغوجية واختيار الأنسب منها لكل وضعية تعليمية خاصة ؛

ـ إن الصعوبات التي يعاني منها بعض التلاميذ في التعلم لا تعود إلى قصورهم الذهني أو المعرفي بقدر ما تعود إلى عدم اعتبار أسلوبهم وطريقتهم الخاصين في التعلم أثناء عملية التدريس. ويمكن التغلب على تلك الصعوبات بتركيز العملية التعليمية على التلميذ، وتكييف الطرق التعليمية مع الكيفية الخاصة التي يعالج بها ما يتلقاه من معلومات، ومع الأدوات والاستراتيجيات التي يستخدمها في التعلم.

يقتضي تطبيق البيداغوجيا الفارقية إخضاع التلاميذ لاختبارات أولية قصد التعرف على مستوى كل واحد منهم وحاجاته، ثم العمل، بعد ذلك، على اتخاذ التدابير التربوية الكفيلة بالاستجابة لتلك الحاجات.

يمكن أن تتخذ تلك التدابير أشكالا متعددة من أهمها ما يلي :

- تكوين أقسام للملاحظة ؛
- تكوين ما يعرف بأقسام المستوى أو جماعات الحاجة إلخ ؛
- تنظيم حصص للدعم لفائدة بعض التلاميذ الذين يواجهون صعوبات دراسية خاصة، وإن كانت البيداغوجيا الفارقية تهتم بجميع التلاميذ، المتفوقين منهم وغير المتفوقين.

ورغم الانتقادات التي تعرضت لها البيداغوجيا الفارقية والصعوبات العملية التي تعترض تطبيقها، فإنها تظل أفضل سبيل لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والحد من الفشل والهدر المدرسيين.

بيداغوجيا الاكتشاف : La pédagogie de la découverte

يطلق مصطلح «بيداغوجيا الاكتشاف» على مجموع الطرق التعليمية التعلمية التي تدفع المتعلم إلى أن يكتشف بذاته الظواهر والمفاهيم والقواعد والمعارف التي يمكن تعليمها له بواسطة طرق التلقين التقليدية. مبدأ هذه البيداغوجيا هو الثقة في قدرات المتعلم ومكتسباته القبلية، دون حكم مسبق عليها، ووضعه في وضعيات حيث يواجه الأشياء والظواهر مباشرة ويكتشفها، أو المشكلات (مشكلات تهم استغلال معطيات أو معلومات معينة، أو توظيفها لأجل بلوغ أهداف محددة؛ مشكلات رياضية أو فيزيائية أو فلسفية...) التي عليه المبادرة والاجتهاد في حلها استنادا إلى مكتسباته ورصيد خبراته السابقة في التعلم.

يتمثل الهدف من دفع المتعلم لمواجهة الأشياء في جعله :

- يكتشف العناصر التي تقدمها له البيئة التعليمية أو الواقعية ؛
- يوظف قدراته الذاتية، الحسية والعقلية، في التعرف على هذه العناصر، وتعيينها وبناء علاقات فيما بينها ؛
- يحاول اكتشاف القوانين التي تحكم نظام الأشياء مهما كانت بساطتها ؛

ليس ضروريا أن يتصرف المتعلم وفق قواعد مسبقة، لأن الهدف من هذه البيداغوجيا هو التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وبناء فرضيات على أساس تشخيصات وتقويمات ذاتية إثر الاحتكاك بالأشياء والظواهر وملاحظته لها ؛ والغاية من ذلك هي تكوين تمثلات عامة ومفاهيم عن الأشياء، انطلاقا من حصيلة تعلمات التلميذ السابقة وتوظيفها في تفاعله مع وضعيات يواجه فيها أشياء أو مشكلات جديدة.

أما الهدف من دفع المتعلم لمواجهة المشكلات، فهو حفزه على :

- اكتشاف عناصر الوضعية المشكلة ؛

ـ تفكيك المشكلة إلى عناصرها، وتحليل هذه الأخيرة للتوصل إلى مبادئها ؛

ـ البحث عن أدوات ووسائل، أو ابتكارها، للاستعانة في حل المشكلات، حتى يتمكن من إقامة العلاقة بين عناصر المشكلة، أو بين المشكلة والوسائل الموظفة في حلها.

غير أن أهم عملية تستهدفها بيداغوجيا الاكتشاف، هي الدفع بالمتعلم إلى الانتقال من المحاولة والخطأ واعتماد الفرضيات الذاتية والمحاولات غير المنظمة، إلى استخراج قواعد واضحة للبحث، واكتشاف علاقتها بالعمليات الذهنية المرتبطة بها. إنه بشكل ما، انتقال من نموذج عفوي للبحث والاكتشاف لا يستند إلى قوانين واضحة وتنظيم منهجي لدى المتعلم، إلى نموذج للبحث والاكتشاف، يتم وفق قواعد عمل جلية يمكن توظيفها في وضعيات جديدة.

ليست بيداغوجيا الاكتشاف منغلقة على ذاتها، بل هي منفتحة على المقاربات البيداغوجية الأخرى بحسب نوعية المتعلمين، وخصوصية وضعيات التعلم. فهي تستثمر بيداغوجيا التفتح واليقظة لدفع المتعلمين لاكتشاف بيئتهم وعناصرها ؛ وتستثمر بيداغوجيا الخطأ لحملهم على اكتشاف فرضيات وقواعد عمل خاصة بالوضعية المشكلة؛ كما أنها توظف بعض إجراءات البيداغوجيا بواسطة الأهداف حينما يتعلق الأمر بتمكين المتعلم من استثمار حصيلة خبراته المكتسبة في مواجهة وضعيات وبيئات جديدة.

يمكن لبيداغوجيا الاكتشاف كذلك أن تستثمر المقاربة بالكفايات حينما يتعلق الأمر بإكساب المتعلم قدرات البحث، كتصنيف الأشياء وتكوين التمثلات العامة والمفاهيم، وتنظيم إجراءات البحث والاستكشاف وبناء العلاقات بين الأشياء والمفاهيم، واستخراج قواعد التحليل والتركيب...الخ. وأخيرا، تفتح بيداغوجيا الاكتشاف على بيداغوجيا المشروع حينما تعمل على ترسيخ قواعد الاكتشاف والبحث لدى المتعلم، ودفعه إلى استعمالها في بناء مشاريع شخصية للبحث والابتكار..

المقاربة التواصلية : L'approche communicative

ارتبطت المقاربة التواصلية بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها أساسا. وقد نشأت أول ما نشأت في البلدان الأنجلوساكسونية قبل أن تفرض نفسها في فرنسا ثم في باقي البلدان الفرانكوفونية في منتصف السبعينيات من القرن الماضي.

ويمكن الرجوع بالأسس النظرية لهذه المقاربة إلى العالم اللغوي نوعام شومسكي Noam chomski الذي يرى أن الكائن البشري يتوفر على قدرة فطرية لفهم الرموز اللغوية، وأن الطفل يتعلم اللغة من خلال التواصل أساسا دون إدراك لقواعدها وبنياتها. وترتكز هذه المقاربة أيضا على النظريات المعرفية والسوسيوبنائية التي تعتبر التعلم عملية بنائية ذات دلالة خاصة يقوم المتعلم بدور أساسي فيها، وليس مجرد ردود فعل آلية لمؤثرات معينة كما ترى النظريات السلوكية.

وقد جاءت المقاربة التواصلية لتجاوز بعض النواقص التي تعتري الطرق التقليدية

السائدة في تدريس اللغات الأجنبية وتعلمها، وخاصة منها الطريقة السمعية ـ الشفوية (la méthode audio-orale) والطريقة السمعية ـ البصرية (la méthode audio - visuelle) وما يسمى بالطريقة البنيوية ـ الكلية (la méthode structuro - globale)، ومعلوم أن تلك الطرق تشترك كلها ـ رغم التطورات التي عرفتها وتباين الأدوات والوسائط البيداغوجية التي تعتمد عليها ككتب النحو والنصوص الأدبية والاعتماد على الصوت والصورة... ـ في إعطاء الأولوية في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها إلى معرفة النسق اللغوي، واكتساب البنيات اللغوية، من خلال التدريب الكتابي والشفوي على استعمال التعابير والجمل النموذجية، وحفظ القواعد النحوية، والتمرن على تطبيقها.

غير أنه سرعان ما تبين، خاصة بعد النقد الذي تعرضت له نظرية التعلم السلوكية التي ترتكز عليها تلك النظريات، أن معرفة القواعد النحوية والبنيات الخاصة بلغة أجنبية معينة لا يكفيان للتواصل بتلك اللغة على الوجه المطلوب في الأوضاع التواصلية الواقعية. وهكذا ظهرت المقاربة التواصلية التي تشكل انتقالا من تصور يعتبر تعلم اللغة استبطانا آليا للقواعد والبنيات اللغوية إلى تصور يقوم على اكتساب الكفايات التواصلية.

والمقصود بالكفاية التواصلية ليس هو القدرة على إنتاج جمل صحيحة واحترام القواعد الخاصة بلغة معينة من حيث النطق والصرف والنحو فحسب، وإنما هو أيضا القدرة على التصرف لغويا بالشكل الذي يناسب الوضعية الواقعية التي يتم فيها التبادل اللغوي. وهو ما يقتضي القدرة على التكيف لغويا مع وضعيات التواصل السائدة في مجتمع معين، واحترام المعايير والصيغ التعبيرية المتواضع عليها داخل ذلك المجتمع. لهذا، يستعين أصحاب هذه المقاربة في وضع مقررات تدريس اللغات بعلم الاجتماع اللغوي وعلم الدلالة والنظرية البراغماتية.

وهكذا انتقل تدريس اللغات الأجنبية من جرد للقواعد والبنيات اللغوية وتعليمها إلى جرد للوضعيات التواصلية التي يواجهها المتعلم في حياته اليومية (في البيت والمدرسة والسوق والعمل والقطار...)، والكفايات اللغوية الضرورية للتعامل مع تلك الوضعيات.

ولما كان الهدف من تعليم اللغة هو تمكين المتعلم من التواصل بشكل فعال، وليس معرفة النسق اللغوي وحده، فإنه يلزم التسامح مع الأخطاء اللغوية التي يجب استغلالها وتوظيفها لمساعدة المتعلم على التقدم في تعلماته وتحسين مكتسباته. ولا يمكن تحقيق هدا الهدف، حسب هذه المقاربة، إلا إذا أعطيت للمتعلم إمكانية القيام بدور فعال في بناء تعلماته بالتدريج من خلال مواجهة أكبر عدد ممكن من الوضعيات التواصلية. أما دور المدرس، فإنه ينحصر في التنسيق والتنشيط والتوجيه وخلق الوضعيات التعليمية ومساعدة المتعلم على اكتساب الاستجابات المناسبة لمختلف الوضعيات التواصلية.

وقد اتسع نطاق استخدام المقاربة التواصلية بعد ذلك ليشمل ليس فقط تعلم اللغات، وإنما أيضا تعلم أساليب الحجاج والتفاوض وبناء القيم الضرورية للعيش المشترك.

البيداغوجيا المؤسسية : La pédagogie institutionnelle

نشأت البيداغوجيا المؤسسية وترعرعت بين أحضان الاتجاهات الفكرية والتربوية التي اهتمت بأثر المؤسسات كالأسرة والمدرسة على الأشخاص. ففي سنة 1952 أطلق الأخوان «أوري» (Jean et Fernand Oury) مفهوم البيداغوجيا المؤسسية أثناء انعقاد مؤتمر حركة «فريني» حول «التعبير الحر». وهكذا كانت ولادة هذه البيداغوجيا في رحم مدرسة «فريني» ؛ إذ اقترح «أوري» عبارة «بيداغوجيا مؤسسية» للإشارة إلى توجه جديد استحدثته جماعة من المدرسين. وفي سنة 1962 استقل اتجاه البيداغوجيا المؤسسية بنفسه.

وقد استفادت المقاربة المؤسسية من مرجعيات متعددة كحركة «فريني» (C.freinet) الداعية إلى ربط المدرسة بالحياة اعتمادا على مفهوم التعاونيات المدرسية، والعلاج النفسي المؤسسي la psychothérapie institutionnelle، ولاتوجيهية «كارل روجرز» (Carl Rogers) ودينامية الجماعات والتحليل النفسي والتحليل المؤسساتي.

- **على مستوى المرجعيات**، تضم البيداغوجيا المؤسسية ثلاثة اتجاهات أساسية هي: اتجاه يمثله «أوري» ويركز على مبدأ حل النزاعات، واتجاه «لوبرو» (Lobro) الذي يولي أهمية كبرى لمبدأ التسيير الذاتي، واتجاه «لاباساد» (G.Lapassade)، الذي يركز على البعد السياسي للعملية التربوية.

— **على مستوى الأهداف التربوية**، تسعى البيداغوجيا المؤسسية إلى تحقيق ما يلي :

- بث روح التعاون والتشاور لدى المتعلمين ؛
- تنمية وتطوير قدرة المتعلمين على التواصل والتعبير عن آرائهم ؛
- إكساب المتعلمين القدرة على النقد الذاتي وقبول آراء الآخرين ولو كانت مخالفة لما يعتقد من آراء ؛
- تأهيل المتعلمين لتحمل المسؤولية والالتزام بقرارات الجماعة والعمل على تحقيقها ؛
- إكساب المتعلم القدرة على المبادرة واتخاذ القرار.

على المستوى العملي، تقوم البيداغوجيا المؤسسية على فكرة محورية أساسها مبدأ التسيير الذاتي Autogestion، ويعني هذا المبدأ **إعطاء الفرصة لجماعة التعلم لتسيير نفسها بنفسها**، وتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بما ينجزه أعضاؤها من أنشطة، واختيار الوسائل المناسبة لتعلمهم، وتنظيم عملهم، وتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها وتقويم هذا العمل.

يتطلب تطبيق هذا التصور تقنيات وطرائق عمل تضع المتعلم في سياق وضعيات متنوعة تتطلب منه انخراطا ذاتيا وشخصيا، واتخاذ المبادرة، والعمل بفاعلية ونشاط ومثابرة.

يتنازل المدرس أو المربي عن توجيه جماعة القسم ويمتنع عن إصدار الأوامر؛ وذلك بغية خلق

مناخ يطبعه عدم شعور المتعلمين بسلطة المربي؛ مما يجبر الجماعة ككل على تحديد أهدافها بنفسها، واستحداث المعايير وقواعد العمل المعتمدة في تدبير شؤونها في استقلالية تامة، والتي تتحول بالتدريج إلى مؤسسات.

إن الهدف البعيد من كل ذلك هو تمكين جماعة التعلم من إرساء بنيات التدبير الذاتي داخلها، واكتشاف البعد المؤسسي لما يقوم به أفرادها من أنشطة. وتقود رغبة الجماعة في حل ما ينشأ بين أعضائها من صراعات وتجاوزها إلى استحداث **بنيات مناسبة للتشاور والتدبير**.

ببيبليوغرافيا

إعداد : هيئة التحرير

تم إحداث هذا الركن، الذي سيصبح قارا في دفاتر التربية والتكوين، بهدف تمكين القارئ من لائحة بيبليوغرافية مقترحة، من شأنها أن تساعد على تعميق البحث والدراسة في المواضيع المدرجة في ملف العدد. وهي لائحة مختصرة لا تستوفي كل العناوين، ولا تغني عن أهمية إثرائها بمختلف المراجع والدراسات ذات الصلة.

مراجع باللغة العربية

- أحمد أوزي، « **التعلم والتعليم بمقاربة الذكاءات المتعددة** »، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، 1999.
- بنيامين س. بلوم، « **صنافة الأهداف البيداغوجية، المجال العقلي** »، ترجمة محمد آيت موحى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.
- دولن، بيرنو وآخرون، « **لغز الكفايات في التربية** »، ترجمة عزالدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- عبد الكريم غريب و(آخرون)، « **من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات** »، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1991.
- عبد الحق منصف، « **رهانات البيداغوجيا المعاصرة** » ، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء،2007.
- عبد الكريم غريب، « **بيداغوجيا المشروع** »، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2008.
- عبد اللطيف الجابري، « **إدماج وتقييم الكفايات الأساسية** »، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009.
- محمد الدريج، « **الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج** »، منشورات رمسيس سلسلة «المعرفة للجميع» العدد 16، أكتوبر 2000.
- محمد فاتحي، « **تقييم الكفايات** »، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- مصطفى محسن، « **الخطاب الإصلاحي التربوي، بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري** »، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1999.
- لورنس كورنو وألان فرنيو، « **الخطاب الديداكتيكي، أسئلته ورهاناته** »، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003.
- لحسن بوتكلاوي، « **بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة** »، منشورات علوم التربية، الرباط، 2009.

مراجع باللغة الفرنسية

- ALTET, M. «**Les pédagogies de l'apprentissage**», PUF, Coll. Education et formation, 1998.
- ANDRE, L.«**Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire**», C.I.E.P., Sèvres -1981.
- ASTOLFI,. J-P, «**L'erreur, un outil pour enseigner**» Col. Pratiques et enjeux pédagogiques. E.S.F.Paris, 1997.
- BARTH. B-M.«**Le savoir en construction (Former à une pédagogie de la compréhension)**», Retz, Paris, 1993.
- BEAUTE, J. «**Courants de la pédagogie**», Chronique sociale, Lyon, 2008.
- BEDNARZ, N., GARNIER,C. «**Construction des savoirs (Obstacles et conflits)**»- Agence d'Arc, 1989.
- BERARD, E. «**L'approche communicative. Théorie et pratiques**». Coll. Techniques de classe, Clé Internationale, Paris, 1991.
- BLOOUM, B., et COL. «**Taxanomie des objectifs pédagogiques**» tome 1 : le domaine cognitif, Presse de l'Université du Québec, 1976.
- BROUSSEAU, G. «**Théorie des situations didactiques**», La pensée sauvage, Paris, 1998.
- CHANTAL. M., ALAIN. Y.«**Travailler avec méthode (L'aide méthodologique)»**, Hachette, Paris, 1996.
- CHRISTENSEN. C.R., GARVIN. D. A., SWEET. A.«**Former à une pensée autonome (La méthode de l'enseignement par la discussion)**»- De Boeck Université - Bruxelles -1994.
- Collectif «**L'autogestion pédagogique**», Paris, Gauthier-Villard, 1971.
- DE LA GARANDERIE. A.«**Pour une pédagogie de l'intelligence**», Le Centurion, Paris, 1990.
- DE LA GARANDERIE, A.«**Une pédagogie de l'entraide**», Chronique Sociale, Lyon, 2ème édition, 1999.
- DEGALLAIX. E., et MEURICE. B. «**Construire des apprentissages au quotidien: du développement des compétences au projet d'établissement**», 3e édition: De Boeck : DL, Bruxelles, 2008.
- DE VECCHI, G., et Carmona-Magnaldi N.«**Faire vivre de véritables situations-problèmes**» Hachette, Paris, 2002.
- DE VECCHI, G. Nicole CARMONA-MAGNALDI «**Faire construire des savoirs**», Col. Pédagogies pour demain, Série : Nouvelles approches, Hachette, Paris, 1997.
- DONKELE, J. P. «**Oser les pédagogies de groupe**», Chronique Sociale, Paris, 2003.
- D'HAINAUT, L. «**Des fins aux objectifs de l'éducation**», ed. Labor, 5ème ed., Bruxelles, 1988.
- GARNIER C. et ALLI,. **Après Vygotsky et Piaget** «**Perspectives sociales et constructivistes**», De Boeck, 1991.
- GAYET, D.«**Modèles éducatifs et relations pédagogiques**», Armand Colin, Paris, 1995.
- GEORGE,C. «**Apprendre par l'action**». Col. Psychologie d'aujourd'hui, P.U.F Paris, 1989.
- GERMAIN, C.«**Le point sur l'approche communicative en didactique des langues**», Centre éducatif et culturel, Montréal, 1991-1993.
- GUILBERT, L. et OUELLET, L., «**Étude de cas. Apprentissage par problèmes**» Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- HUBERT, M. «**Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élève**», Chronique Sociale, 1999.
- LASNIER, F. «**Réussir la formation par compétences**», Montréal, Guérin, 2000.
- LE BOTERF, G. «**L'ingénierie des compétences**», édition d'organisation, Paris, 1998.
- LOBROT. M. «**La pédagogie institutionnelle**», Gauthier-Villard, Paris, 1975.
- MAGER, R.F.«**Comment définir des objectifs pédagogiques ?**» Dunod, Paris, 2000.
- MORANDI, F.«**Modèles et méthodes en pédagogie**», Nathan, Coll. 128, Paris, 1997.

- NOT. L.« **Les pédagogies de la connaissance** », Privat, Paris, 1988.
- OURY. F., VASQUEZ. A. «**De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**», Paris, Maspéro, 1971.
- OURY. F., VASQUEZ. A. «**Vers une pédagogie institutionnelle?**» Paris, Maspéro, 1967.
- PAQUETTE CHAYER, L. «**Stratégies pour apprendre**» (Activités métacognitives conçues en fonction des différents styles d'apprentissage). Col. Éducation, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, Montréal, 2001.
- PERRAUDEAU. M.«**Les méthodes cognitives (Apprendre autrement à l'école)**»- Armand Colin, Paris, 1996.
- PERRENOUD, Ph. «**Construire des compétences dès l'école**»,Col. Pratiques et enjeux pédagogiques, E.S.F. Paris, 1997
- PERRENOUD, Ph. **«La pédagogie à l'école des différences**». Col. Pédagogies / Recherche, E.S.F. Paris, 1995.
- PERRENOUD, Ph. «**Pédagogie différenciée** (Des intentions à l'action)», Col. Pédagogies / Recherche, E.S.F., Paris, 2000.
- PROULX, J. «**Apprentissage par projet**», Presses de l'Université du Québec, Montréal, 2004.
- PRZESMYCKY, H. «**La pédagogie de contrat**», Hachette, DL, Paris 2003.
- RACLE, G.«**La pédagogie interactive**», Retz, Paris, 1993.
- RESWEBER. J.P. «**Les pédagogies nouvelles**», P.U.F, Paris, 1986.
- REY, B. «**Les compétences transversales en question**», ESF, Paris, 1996.
- REY, B. et al. «**Les compétences à l'école**», De Boeck Education, 2007.
- ROGIERS, X. et DEKETELE, J. M. «**Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement**», 2ème ed, De Boeck, Bruxelles, 2004.
- ROGIERS, X. «**Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement**». De Boeck Université. (2e édition), 2001.
- SCALLON, G. «**L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences**», Montréal, ERPI, 2003
- TILMAN, F. **Penser le projet : concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice,** Chronique sociale, DL, Lyon, 2004.
- TILMAN, T. et GROOTAERS, D.,«**Les chemins de la pédagogie**» Lyon Chronique Sociale, 2006.
- VANDEVELDE, L. et ELSR, P., «**Peut-on préciser les objectifs en éducation?**» Nathan-Labor, 1977.
- VASSILEFF, J. «**La pédagogie du projet**», Chronique Sociale, Paris, 2003.

مستجدات التربية والتكوين

أنشطة المجلس الأعلى للتعليم

آراء قيد الإنجاز

- ينكب المجلس حاليا على تدارس الصيغ النهائية للآراء التالية :

ـ **الشراكة المؤسساتية من أجل المدرسة المغربية** : يقترح مشروع رأي المجلس في هذا الموضوع إجراءات ملموسة لإقامة شراكة مؤسساتية بين المدرسة وشركائها المباشرين : الأسر والجماعات المحلية والمجتمع المدني وقطاع التعليم والتكوين الخاص والفاعلين الاقتصاديين.

ـ **نظام الأقسام التحضيرية وسلك التبريز**، وينتظم هذا الرأي في ثلاثة محاور : تشجيع التفوق والامتياز، مع السهر على ضمان الارتباط العضوي بين إعمال مبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص ؛ تعزيز التخصصات العلمية والتقنية وتوسيع الطاقة الاستيعابية للأقسام التحضيرية ؛ الارتقاء بسلك التبريز، عبر الرفع من عدد الأساتذة المبرزين، تحسين تكوينهم في اتجاه المهننة والجودة، وحفز الهيئة لا سيما عبر إقرار نظام أساسي خاص بالأساتذة المبرزين.

ـ **التعليم الخاص**، يركز المشروع على التعليم المدرسي الخاص. ويقدم مقترحات لاسيما منها تنظيم العلاقة بين قطاع التعليم المدرسي الخاص وبين الدولة، وفق نظام تعاقدي شفاف، واعتماد نموذج اقتصادي ونموذج بيداغوجي مرجعي للمدرسة المغربية، عمومية كانت أم خاصة، بمقومات الجودة.

- علاوة على ذلك، يواصل المجلس تعميق رأيه بشأن **مشروع تصور جديد لمهنة التدريس**، كما لا يزال يتابع أشغاله التحضيرية بخصوص **مشروع رأيه حول التمكن من الكفايات اللغوية في منظومة التربية والتكوين**.

- شارك المجلس الأعلى للتعليم في المؤتمر الدولي حول التعليم «Going Global 4» الذي نظمه المجلس الثقافي البريطاني بلندن في الفترة ما بين 24 و 26 مارس 2010 في موضوع «الإمكانيات الدولية : التعليم في مواجهة التحديات».

عرف هذا المؤتمر مشاركة ممثلي منظومات التربية والتكوين من كل أنحاء العالم : مديرو المؤسسات ؛ الأكاديميون ؛ ممثلو الحكومات على الصعيد المركزي والجهوي والمحلي ؛ عمداء الجامعات ؛ رؤساء الشعب ؛ الباحثون في ميدان التعليم؛ مديرو مكاتب التعاون الدولي ؛ ممثلو الهيئات التجارية والمهنية العاملة في ميدان التعليم ...

الهدف من هذا المؤتمر هو جمع الخبرات العالمية للوقوف على أهم المستجدات والتطورات

المتعلقة بقطاع التعليم، حيث ركز على التحديات المتعلقة بموضوع القيادة وسياسة التعليم التي تواجهها مؤسسات التعليم والحكومات والمجتمعات الدولية.

أنشطة الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين لدى المجلس

الأشغال التحضيرية لتقرير المجلس حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها لسنة 2010

أطلقت الهيئة الوطنية للتقويم سلسلة من الدراسات الموضوعاتية في إطار إعداد تقرير المجلس حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها لسنة 2010، وتهم المواضيع التالية :

- **التوجيه التربوي** : تم في إطار هذه الدراسة إعداد استمارة لاستطلاع رأي مستشاري التوجيه في التعليم المدرسي حول واقع حال المهنة وآفاق الارتقاء بها، وإطلاق مرحلة تجريب الرائز. كما تم عقد اجتماعات تأطيرية مع الشركاء، ولاسيما التعليم المدرسي والتكوين المهني، جمعيات آباء وأولياء التلاميذ. وتجري حاليا دراسة مقارنة للتجارب الدولية في هذا المجال.

- **الدعم الاجتماعي** : تم إنجاز تشخيص لمختلف أنواع الدعم الاجتماعي المعمول بها في المنظومة التربوية الوطنية، وإرساء قاعدة للمعطيات حول المستفيدين من هذا الدعم، يجري حاليا تحليل معلوماتها. بالموازاة مع ذلك، يتم إجراء دراسة مقارنة للاتجاهات الدولية في هذا المجال.

- **المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة** : تم في سياق هذه الدراسة، إطلاق بحث حول الاندماج المهني لخريجي التعليم العالي، بتنسيق وثيق ومنتظم مع المؤسسات الجامعية المشمولة بالبحث. كما تم إنشاء قاعدة معطيات بشأن المردودية الداخلية للتعليم العالي.

- **التفتيش التربوي** : تم الشروع في دراسة مقارنة للاتجاهات الدولية فيما يخص مهنة التفتيش التربوي، فضلا عن استثمار نتائج استطلاع الرأي الذي أجراه المجلس حول الموضوع.

مشروع التطوير المستمر للجودة بمؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي، الذي يشمل في مرحلته التجريبية 19 مؤسسة تعليمية. وقد تم وضع ما يناهز 130 مؤشرا لتقويم جودة المؤسسات حسب ثمان مجالات تغطي الأبعاد التدبيرية والبيداغوجية للمؤسسة. تنكب الهيئة الوطنية

للتقويم حاليا، بتعاون مع قطاع التعليم المدرسي، على جمع المعطيات المتعلقة بهاته المؤشرات في أفق تحليلها وإعداد لوحات القيادة المخصصة لمديري المؤسسات وباقي الفاعلين المعنيين.

البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي PNEA

شرعت الهيئة الوطنية للتقويم لدى المجلس في التحضير للتجربة الثانية للبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، الذي سيهم تقويم تحصيل عينات من تلامذة الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي برسم سنة 2011. تم في هذا الصدد وضع آليات القياس والأطر المرجعية اللازمة لإجراء الدراسة.

البرنامج العلمي للهيئة

اعتمدت الهيئة الوطنية للتقويم برنامجا علميا يتمحور، بالأساس، حول المواضيع التالية :

- إشكاليات التعميم والفعالية والفوارق في المنظومة التعليمية (تحليل ميكرو إكونومتري) ؛
- التربية والتنمية والنمو والعولمة : يتعلق الأمر بإنجاز دراسة مقارنة حول العلاقة بين النمو والتربية في الدول النامية، المغرب نموذجا.

أنشطة عمومية

تم تنظيم الملتقى العلمي السنوي الثالث للهيئة الوطنية للتقويم لدى المجلس يومي 20 و21 أبريل 2010 بمعهد الحسن الثاني للزراعة والبيطرة بالرباط، في موضوع «**تقويم الجودة والإنصاف بمنظومات التربية والتكوين: أية رهانات للبحث العلمي وللعمل الميداني؟**».

مستجدات التعليم العالي

التعاون المغربي الإسباني في مجال البحث العلمي والتكنولوجي

في إطار الشراكة الإستراتيجية للتنمية والتعاون الثقافي والتربوي والعلمي والتقني بين المملكة المغربية والمملكة الإسبانية، ولاسيما : التعاون المؤسساتي ؛ دعم تدريس اللغة الإسبانية في الجامعات المغربية وكذا في ما يهم التبادل الثقافي ؛ تنمية برنامج التعاون في مجال البحث العلمي والتكنولوجي، تم إحداث اللجنة المشتركة بين الجامعات المغربية والإسبانية.

وافقت هذه اللجنة، برسم طلبات تقديم المشاريع لسنة 2009-2010 على : 74 مشروعا مشتركا ؛ 23 تجديدا لمشاريع مشتركة؛ 3 مشاريع مشتركة للتكوين ؛ 8 أعمال تحضيرية ؛ تجديد 8 مشاريع مدمجة من مجموع 250 مقترحا للمشاريع.

بلغ مجموع الميزانية المخصصة لهذا البرنامج من قبل إسبانيا حوالي 1601300 أورو برسم سنة 2009 – 2010 ، وهي ميزانية تعادل المساهمة المالية المغربية.

كما تم الاتفاق على تنظيم اجتماع للجنة الخبراء المكلفة بمشروع إنشاء «جامعة الملكين» في تطوان، وذلك في أقرب الآجال من أجل تسريع وتيرة إنجاز هذا المشروع.

انعقاد أشغال أول مجلسين إداريين لكل من المركز الوطني للبحث العلمي والتقني، والمكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية

تدارس **المجلس الإداري للمركز الوطني للبحث العلمي والتقني يوم الجمعة 19 فبراير** 2010 البرنامج الذي تعمل بموجبه هذه المؤسسة لفائدة المجموعة العلمية الوطنية وكذا البرنامج الذي تشتغل عليه الوحدات التابعة للمركز :

- **المعهد الوطني للجيوفيزياء** : شبكة تتكون من 36 محطة سيسميائية من الجيل الجديد وتستعمل الأقمار الاصطناعية لنقل وتبادل المعلومات في حينها.
- **مختبر الميكروبيولوجيا وبيولوجيا الذرة** : يضع هذا المختبر رهن إشارة المجموعة العلمية الوطنية والدولية قائمة بتشكيلة متناسقة للتنظيمات المغربية الإحيائية، وذلك مباشرة عبر الشبكة الرقمية.
- **مختبر التكنولوجيا واقتصاد الطاقات المتجددة** : بالإضافة إلى نشاطات البحث، يشتمل المركز على 59 وحدة مشتركة تغطي مختلف المجالات تم اختيارها على أساس الامتياز العلمي.
- **مساهمة المركز في تقويم البحث الاجتماعي والاقتصادي** : يتم التقويم عبر الشبكة المغربية (RMI) والتي تعمل على إحداث مقاولات للابتكار ونقل المعرفة العملية بين الجامعة والمقاولة.
- **إحداث شبكة وطنية للثقافة العلمية والتقنية**، بهدف نشر الثقافة العلمية والتقنية في الوسطين، الجامعي والمدرسي.

تندرج المصادقة على برنامج عمل المركز برسم سنة 2010 في إطار تقوية مجموع أنشطته لتتجاوب مع أهداف البرنامج الاستعجالي لقطاع التعليم العالي 2009 - 2010.

بخصوص **الدورة الخامسة للمجلس الإداري للمكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية** التي جرت أشغالها يوم الأربعاء 24 فبراير 2010، فقد تم إبراز أسلوب التعاقد الذي جاء به البرنامج الاستعجالي من حيث الدينامية التي أرساها، مما سيساهم في تنمية نوعية

الحياة الطلابية ببلادنا، وكذا توجيه الدعوة إلى ضرورة إحداث وحدات جهوية لتوفير خدمات القرب لفائدة الطلبة.

وقد التزم المكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية من خلال عقد ـ برنامج 2009–2012 الموقع أمام صاحب الجلالة نصره الله يوم 06 أكتوبر2009 بخلق 7000 سرير إضافي وستة مطاعم جامعية، وكذالك بإعادة تأهيل ثلاثة عشر حيا جامعيا، وبوضع برنامج للتكوين المستمر لفائدة حوالي 600 إطار إداري تابع لهذه المؤسسة، وضمان تدبير180000 منحة بالمغرب و640 منحة بالخارج.

مستجدات التعليم المدرسي

مجالس إدارية

الدورة الثامنة للمجالس الإدارية

تحت شعار « جميعا من أجل مدرسة النجاح »، انطلقت خلال شهر دجنبر 2009 الدورة الثامنة للمجالس الإدارية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، خصصت لتقديم الحصيلة المؤقتة لإنجاز ميزانية 2009 وتقديم مخطط العمل لسنة 2010 وحصر مشروع الميزانية الأولية لسنة 2010.

شراكة

التوقيع على اتفاقية شراكة مع الشركاء الاقتصاديين والماليين

تم، يوم الجمعة 23 أكتوبر 2009، التوقيع على اتفاقية شراكة بين وزارة التربية الوطنية وشركائها الدوليين الاقتصاديين والماليين (PTF)، تهدف إلى دعم تنفيذ أوراش البرنامج الاستعجالي وتحفيزهم للمساهمة في إنجاحه.

تجهيز

تجهيز إدارة المؤسسات التعليمية بحواسيب محمولة

انطلقت يوم الإثنين 12 دجنبر 2009، بالنيابة الإقليمية للوزارة بسلا، عملية تجهيز إدارة المؤسسات التعليمية بحواسيب محمولة مع الربط بشبكة الإنترنيت، و ذلك في إطار المشروع الخامس الخاص بوضع نظام عصري للإعلام من المجال الثالث للبرنامج الاستعجالي المتعلق بمواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية.

منتديات

التكوين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال

في إطار تفعيل مشاريع البرنامج الاستعجالي، نظمت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، خلال الفترة الممتدة ما بين 4 و26 دجنبر 2009 من خلال برنامج «جيني» (Génie)، فعاليات المنتديات الجهوية الأولى لورشات التقاسم والتعميق والتصويب في مجال التكوين المرتبط بهذا البرنامج لفائدة 800 فاعل تربوي، وذلك بهدف تعبئة كل الفاعلين التربويين للإنخراط في إنجاح برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

بيداغوجيا

بيداغوجيا الإدماج

انعقد بمقر وزارة التربية الوطنية بالرباط يوم الأربعاء 11 نونبر 2009 الاجتماع 14 للجنة قيادة مشروع تجريب بيداغوجيا الإدماج، بحضور عدد من الخبراء الدوليين والوطنيين في مجال تجريب بيداغوجيا الإدماج وهندسة التربية والتكوين. تم خلال هذا اللقاء استعراض تقرير انجزته الوزارة حول المرحلة 0 و 1 من مشروع تجريب بيداغوجيا الإدماج. كما تم عرض دفتر التحملات الجديد الخاص بهذا المشروع.

تواصل

آليات التعاقد في إطار البرنامج الاستعجالي

في إطار أجرأة وتنفيذ مضامين البرنامج الاستعجالي، نظمت الوزارة أيام 21 و22 و23 أكتوبر 2009، بمركز التكوينات والملتقيات الوطنية بالرباط، لقاءات تواصلية، لفائدة المنسقين الوطنيين والجهويين للبرنامج الاستعجالي ورؤساء أقطاب مشاريع البرنامج الاستعجالي بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، لتدارس موضوع إعداد آليات التعاقد في إطار البرنامج الاستعجالي وكذا محور تقويم وتحيين آليات التعاقد في إطار البرنامج وكذا تقديم وتتبع أجرأة البرنامج الاستعجالي.

تكوين

انعقاد الأيام التدريبية الوطنية للإحصاء المدرسي

نظمت الوزارة أيام 2 و5 و11 و61 نونبر 2009 بمركز التكوينات والملتقيات الوطنية بالرباط، أياما تدريبية وطنية حول الإحصاء المدرسي السنوي للموسم الدراسي 2009–2010.

جودة التعليم التقني

نظمت الأمانة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، بتعاون مع الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم، يومي 24 و25 دجنبر 2009، بمركز التكوينات والملتقيات الوطنية بالرباط، الورشة العربية حول جودة التعليم التقني، وذلك بهدف التعريف بنظام الجودة في منظومات التربية والتكوين، وبالتجارب الدولية والعربية في مجال إرساء الجودة بالتعليم التقني، ومناقشة الآليات والأدوات المعتمدة في إرسائها.

مستجدات التكوين المهني

مراكز التكوين بالتدرج المهني داخل المقاولات : آلية جديدة من أجل تأهيل وتنمية الموارد البشرية للمقاولات

لضمان نجاعة أكبر لنظام التكوين المهني وتقريبه من المقاولات، شرع قطاع التكوين المهني في إطار التعاون المغربي الألماني في إنجاز برنامج لإحداث مراكز للتكوين بالتدرج المهني داخل المقاولات، عبر برنامج التكوين بالوسط المهني.

سمحت مرافقة المقاولات التي بادرت بإحداث هذه المراكز بتنظيم وهيكلة عملية تشغيل أُجَرائها، وكذا تنمية الكفاءات بما يتلاءم واستراتيجياتها التنموية.

تم، لحد الآن، إحداث 47 مركزا للتكوين بالتدرج المهني داخل المقاولات في قطاعات النسيج والجلد والحلي والمجوهرات، كما يوجد 16 مركزا قيد الإحداث في هذه القطاعات.

في إطار الميثاق الوطني للإقلاع الصناعي، أنجز قطاع التكوين المهني، بدعم من التعاون المغربي الألماني، دراسات جدوى إحداث مراكز التكوين بالتدرج المهني داخل المقاولات بقطاعي السيارات والصناعات الغذائية.

وبغاية تطوير هذا البرنامج، أعد قطاع التكوين المهني دليلا لمواكبة المقاولات انطلاقا من تدخلات ميدانية أنجزت إزاء أزيد من خمسين مقاولة من طرف خبراء مغاربة وألمانيين تمت تعبئتهم لهذه الغاية.

يتوخى من هذا الدليل، الذي يقدم مجموع الأدوات والدعائم الإعلامية والقانونية والتنظيمية

اللازمة لإنجاح عملية إحداث مراكز التكوين بالتدرج المهني داخل المقاولات، أن يكون أداة لتنظيم وتسهيل تقديم الاستشارة للمقاولات ومواكبتها من طرف مختلف المتدخلين والشركاء الفاعلين من أجل ترسيخ التكوين في الوسط المهني كدعامة أساسية لرقي المقاولة وازدهارها.





دراسات وتقارير

أوروبا

- **أصدرت المفوضية الأوروبية دراسة حول المدرسة في أوروبا**، مفادها أن عدد التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة بفعل صعوبات في القراءة ازداد منذ سنة 2000، حيث ارتفع من 21 ٪ إلى 24 ٪. ربع السكان البالغين في أوروبا بلغوا مستوى التعليم العالي مقابل 40 ٪ في الولايات المتحدة واليابان.

كما لا يزال 30 ٪ من سكان أوروبا في مستوى تعليمي متدني. ومع ذلك، لوحظ أن معظم البلدان الأوروبية تخفض ميزانياتها المخصصة للتعليم.

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf

فرنسا

- **صدور تقرير عن تطوير التوجيه المهني في جميع مراحل الحياة**، يقدم لمحة عامة عن التوجيه في فرنسا، ويسلط الضوء على الصعوبات الراهنة. كما يقدم ثلاث أولويات : السهر على ضمان وجود استمرارية للسياسات العامة بين التوجيه من جهة، والتكوين والشغل من جهة أخرى؛ إرساء المرفق العام الخاص بالتوجيه، كما يحدده قانون 24 نونبر 2009 ؛ إعداد التعديلات اللازمة والتنسيق بين مختلف الجهات المعنية بهذه السياسات.

http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/.../telestats.cgi?brp_ref=104000030&brp_file=0000.pdf

- **إصدار تقرير تحت عنوان «إنجاح المدرسة الرقمية»**، الذي أنجز تحت إشراف النائب جان ميشيل فورغوس. يحدد التقرير 12 أولوية و 70 تدبيرا لإنجاح «المدرسة الرقمية» في أفق سنة 2012. تتمحور هذه الأولويات حول :
  - ربط وتجهيز المدارس بالتقنيات الرقمية ؛
  - تدريب المدرسين والأطر ؛
  - إنشاء حوامل تفاعلية وكتب رقمية جديدة ؛
  - تطوير فضاءات رقمية للعمل ؛
  - تعميم تجهيزات لتعلم اللغات والعلوم التجريبية ؛
  - الإعداد لمهن المستقبل من خلال تطوير ثقافة الحاسوب والأدوات الرقمية ؛
  - تطوير الإبداع والثقة في النفس والاستقلالية، عن طريق الأدوات الرقمية ؛
  - التربية على الثقافة الرقمية لتمكين التلاميذ والطلبة من مواجهة تحديات المجتمع الرقمي ؛
  - توسيع الزمن الدراسي بفضل التقنيات الرقمية وتعزيز تكافؤ الفرص والنجاح الدراسي ؛
  - تمكين المدرسة من تطوير الخدمات الرقمية ؛
  - العمل على إرساء قيادة أفضل تطور التكنولوجيا الرقمية في المدارس ؛
  - العمل على نشر رهانات التكنولوجيا الرقمية مع تثمين عمل المدرسين.

منشورات حديثة

دراسات وتقارير

العنوان : بلوغ المهمشين : تقرير المرصد العالمي للتعليم للجميع، 2010.

الناشرون : باريس، اليونسكو، أكسفورد، مطبعة جامعة أكسفورد، 2010.

تاريخ الإصدار : 2010.

الكلمات الرئيسية : / التميز في التربية / الركود الاقتصادي / المساعدة في مجال التعليم / إحصاءات التربية /

دوريات

عنوان المجلة : دفاتر تربوية.

عنوان المقالة : المدرسة في اليابان.

المؤلف : Sabouret (J.F.), coord.

تاريخ الإصدار : فبراير 2010.

الكلمات الرئيسية : / منظومة تربوية / اليابان/.

عنوان المجلة : دفاتر تربوية.

عنوان المقالة : التعلمات الأساسية في المدارس الابتدائية (ملف).

المؤلف : Hollard (C.), Moinard (D.).

تاريخ الإصدار : فبراير 2010.

الكلمات الرئيسية : / التعلمات الأساسية / المدرسة الابتدائية /

ملفات الأعداد الثلاثة المقبلة
من « دفاتر التربية والتكوين »

ملف العدد الثالث

- الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية

ملف العدد الرابع

- التقويم وتحسين التحصيل الدراسي

ملف العدد الخامس

- قيم المواطنة والسلوك المدني بمؤسسات التربية والتكوين

Thème du troisième numéro

- Le manuel scolaire et les supports didactiques

Thème du quatrième numéro

- L'évaluation et l'amélioration des acquis

Thème du cinquième numéro

- Les valeurs de citoyenneté et de civisme dans les établissements d'éducation et de formation

Hommage



Avec le décès du regretté ***Abdelaziz Meziane Belfkih****, que Dieu l'ait en sa sainte miséricorde, le Maroc perd, comme l'a souligné Sa Majesté le Roi Mohammed VI que Dieu l'assiste, «* ***un de ses fils dévoués, et l'un des grands hommes d'Etat, au talent rarement égalé, tant il est connu par la compétence, l'abnégation et le dévouement dans l'accomplissement du devoir professionnel, l'engagement au service des causes nationales et la fidélité aux valeurs sacrées et aux constances de la nation*** *».*

En invoquant le message de condoléances adressé par Sa Majesté le Roi à la famille du défunt, le comité de rédaction des Cahiers de l'éducation et de la formation, qui partage le deuil de son lectorat à l'issue de cette perte incommensurable, tient à rendre hommage à ce grand regretté de la Nation et de l'Ecole marocaine.

La multiplicité des obligations professionnelles du défunt et la diversité des dossiers dont il avait la charge ne l'ont pas empêché d'accorder la priorité à la réforme de l'école marocaine et à l'atteinte de ses objectifs, convaincu qu'il était que l'école est un levier essentiel pour la construction d'un Maroc moderne, solidaire et garant de l'égalité des chances. Cet intérêt pour la Réforme s'est accru lorsque le défunt a été nommé par Sa Majesté le Roi, en 1998, président de la Commission spéciale qui a élaboré une charte, aujourd'hui considérée comme un cadre de référence pour la réforme du système national d'éducation et de formation. Sa Majesté le Roi, lui a aussi confié, en 2006, la présidence déléguée du Conseil Supérieur de l'Enseignement, et auparavant en 2002, la présidence, de la Fondation Mohammed VI pour la promotion des œuvres sociales de l'éducation et de formation.

En publiant ce second numéro, le comité de rédaction des Cahiers de l'éducation et de la formation, ambitionne de poursuivre l'engagement du défunt dans les missions éducative et sociale et ses efforts déployés pour le développement de la recherche scientifique appliquée à l'éducation et à la formation.

Les Cahiers de l'éducation et de la formation s'inscriront désormais dans cette voie initiée par le regretté ***Abdelaziz Meziane Belfkih*** *que Dieu l'ait en sa sainte miséricorde.*

Pour la comité de rédaction
Le Directeur Responsable

Sommaire

"A l'écoute du lecteur" 4

Dossier

Les approches pédagogiques 5

- **Les approches pédagogiques : enjeux et perspectives**
  Abdelaziz DADI 9

- **L'approche collaborative de l'apprentissage**
  Mohamed DROUI 15

- **Approches pédagogiques et changement**
  Ilham SBAI 19

"A l'écoute du lecteur"

A partir de ce numéro, le comité de rédaction des « cahiers de l'éducation et de la formation » œuvrera pour la mise en place d'une tradition visant à poser les jalons pour instaurer un dialogue avec les lecteurs, dans le cadre d'une dynamique permanente de communication, déceler leurs préoccupations, écouter leurs opinions et propositions afin d'enrichir à nouveau le concept régissant ce projet.

Dans le même contexte, la parution de la seconde édition de ces cahiers est une occasion propice pour adresser un remerciement particulier aux lecteurs pour leur intérêt et réactivité, à travers leurs contributions, les formulaires d'évaluations qu'ils ont remplis, les contacts qu'ils ont maintenus et les correspondances qu'ils ont envoyées concernant les échos qu'a laissé chez eux cette nouvelle publication.

A cet effet, le comité de rédaction aimerait partager avec les lecteurs les premiers indices ci-après :

- La réactivité par rapport à la première édition a mis le comité de rédaction devant un défi supplémentaire, consistant en la pérennisation du projet, en mettant l'accent sur les questions d'actualité, les préoccupations ponctuelles des acteurs, suivant une méthodologie avec des normes de qualité ouvertes en permanence sur l'enrichissement et le développement.
- Ces cahiers, tout en tenant à leur ligne éditoriale, dont le principe de rendre la connaissance pédagogique et didactique à la portée de l'ensemble des parties concernées et intéressées par la question pédagogique constitue l'un des fondements, veillent à mettre en place les éléments scientifiques nécessaires aux contributions qu'ils publient. Pour ce faire, le comité de la rédaction se propose de relever le défi de la qualité et aspire à ce que cette initiative soit l'apanage de l'ensemble des parties prenantes qui y contribuent par leur production intellectuelle et leur expérience sur le terrain.
- Le comité de rédaction des « cahiers » considère que la continuité et le succès de cette publication est fonction de l'accompagnement permanent et du suivi des lecteurs et de leurs commentaires. A cet effet, un formulaire d'évaluation a été mis à leur disposition afin qu'ils puissent donner leurs avis et leurs propositions. A noter que ce formulaire est présenté, à compter de cette édition, sous forme d'une feuille séparée, pour faciliter son expédition par les lecteurs à l'adresse des « Cahiers ».

Il est à signaler que malgré leur importance et leur nombre substantiel, il a été impossible d'inclure l'ensemble des contributions parvenues aux « Cahiers ». Celles-ci sont déférées à des commissions de lecture qui travaillent aux côtés du comité de la rédaction, pour qu'il soit statué sur leur publicabilité, suivant des normes prédéfinies dans les « conditions de publication dans les Cahiers », dont l'adéquation avec le dossier du numéro, la conformité aux règles reconnues dans la production intellectuelle, en sus du respect, dans la mesure du possible, du volume quantitatif fixant les contributions. Quant aux articles que nous avons reçus et qui n'ont pas pu être publiés, ils seront consignés dans une banque de documentation créée par les « Cahiers » à cet effet, et exploités dans la mesure où leurs objets seraient liés à l'un des dossiers des prochains numéros.

L'espoir que nourrit le comité de rédaction, à travers le Conseil Supérieur de l'Enseignement, est celui de voir les cahiers de l'éducation et de la formation, avec le soutien de ses lecteurs et la contribution des auteurs, apporter une valeur ajoutée en matière de connaissance et de débat liés aux questions de l'éducation et de la formation, et constituer une tribune pour servir l'école marocaine et défendre ses intérêts.

Le Directeur Responsable

Dossier

Les approches pédagogiques

Introduction

Le choix des « approches pédagogiques » comme sujet du dossier du deuxième numéro des « Cahiers de l'Education et de la Formation » s'inscrit dans le cadre de la quête de la contribution en matière de l'approfondissement du débat sur une question qui attire de plus en plus l'intérêt des acteurs pédagogiques, notamment les enseignants, les encadreurs et les formateurs. Il constitue également le fondement du fonctionnement intellectuel par rapport à de nombreux chercheurs et experts dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ceci étant, pour aborder le thème des approches pédagogiques, il y a lieu de rappeler les considérations suivantes :

- La première considération consiste en le fait que les pratiques pédagogiques et les opérations d'enseignement et d'apprentissage, se basent en général sur des approches pédagogiques qui l'encadrent et l'orientent. Dans l'une de ses acceptions, l'approche pédagogique est une conception régissant un ensemble de pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; une conception combinant systématiquement les orientations pédagogiques qui encadrent les programmes aux méthodes destinées à leur enseignement et apprentissage et qui régissent la situation pédagogique scolaire ; y compris les finalités de l'action pédagogique, ses objectifs, les relations éducatives et pédagogiques, les outils et les moyens adoptés dans l'enseignement, la formation, l'apprentissage, les activités d'évaluation et de soutien…
- La deuxième considération consiste en le fait que les approches pédagogiques se caractérisent par la pluralité de leurs références, la multitude de leurs modèles dans le cadre d'une offre théorique riche, qualifiée aujourd'hui par certains chercheurs de « marché pédagogique ». Cette pluralité suppose l'adéquation de chaque approche pédagogique avec la situation de l'apprentissage ciblée et les objectifs escomptés de l'opération éducative (pédagogie des objectifs ; pédagogie des compétences ; pédagogie de l'insertion ; pédagogie différenciée ; pédagogie de l'erreur ; pédagogie de la réussite etc.) ; ce qui requiert un dépassement du stéréotype qui limite l'application et l'adéquation, et qui a souvent caractérisé la manière de traiter le concept de «l'approche pédagogique », à travers l'adoption unilatérale de celle-ci, et sa généralisations sur les différentes situations d'enseignement et d'apprentissage.
- La troisième considération consiste en le fait que les approches pédagogiques ne sont pas des recettes préparées applicables sans une analyse du contexte dans lequel cette application est effectuée et de l'étendue du besoin à cet effet. Plus encore, cette question requiert une réflexion méthodique permettant l'adéquation des approches pédagogiques avec les divers besoins des apprentis, en partant d'un diagnostic précis de ceux-ci ;
- La quatrième considération concerne la capacité de ces approches pédagogiques à se développer, enrichir et innover, et ce, après le renouveau des théories

éducatives et des activités d'enseignement et d'apprentissage, l'évolution de leurs conditions institutionnelles et socioculturelles ; le développement de ces approches pédagogiques et le fait de les rendre plus réceptives aux divers besoins éducatifs, requièrent une étude, une innovation et une formation continue ;

- La cinquième considération quant à elle nécessite la diversification de l'offre pédagogique pour répondre aux différentes situations des apprentis et à leurs besoins. Ceci requiert que l'on accorde une autonomie plus large aux enseignants sur le plan pédagogique afin de leur permettre de s'adapter avec ces situations et donner des réponses pédagogiques appropriées à chacune d'entre elles.

A la lumière de ces considérations, la question des approches pédagogiques peut être abordée à travers les axes proposés suivants :

1- Approches pédagogiques et choix institutionnels

Cet axe réfléchira à des questions se rapportant à la relation des approches pédagogiques avec les choix institutionnels du système de l'éducation et de la formation ; au choix pédagogique institutionnel de la généralisation et de l'alignement, qui se caractérise par l'adoption d'une approche pédagogique donnée pendant un temps, qui se voit remplacée par une autre dans une étape ultérieure. Il s'agira de réfléchir également à la manière de capitaliser sur la diversité et la pluralité qui caractérisent les approches pédagogiques selon les diverses situations et selon les différents objectifs d'apprentissage.

2- Les approches pédagogiques et l'indépendance pédagogique de l'enseignant

Cet axe se propose d'analyser les approches pédagogiques à travers la situation de l'enseignement et de l'enseignant, notamment par sa formation de base et continue, sa connaissance des différentes approches pédagogiques, son exploitation de celles-ci et son enrichissement des activités éducatives, sa consécration de son indépendance pédagogique et innovante ; il pose également la question sur le rôle de l'enseignant dans l'adaptation des approches pédagogiques aux différentes et diverses situations d'apprentissage.

3- Les approches pédagogiques et les opportunités offertes et renouvelées d'apprentissage

Les approches pédagogiques ne sont pas des modèles définitifs et finis d'enseignement et d'apprentissages, mais des cadres référentiels susceptibles d'être enrichis et développés. Mais, comment les approches pédagogiques adoptées dans la pratique éducative peuvent-elles être un outil efficace pour renouveler les activités d'apprentissage et faire en sorte que celles-ci s'ouvrent

vers des possibilités fertiles de formation et de qualification ? Comment la capitalisation de la diversité des approches pédagogiques peut-elle être un moyen de diversifier et de promouvoir l'action éducative ? Comment les approches pédagogiques peuvent-elles offrir des solutions différentes et adaptées aux divers problèmes découlant des situation d'apprentissage ?...

4- Les approches pédagogiques et l'évaluation

L'évaluation des activités de l'enseignement et de l'apprentissage est considérée comme une partie essentielle de toute approche pédagogique. Mais, comment peut-on évaluer l'utilisation de cette approche pédagogique ou d'une autre ? Dans quel sens cette évaluation s'ouvre-t-elle sur la possibilité de poser les jalons entre les approches pédagogiques et la réalisation de leur interaction et de leur complémentarité ? Quels sont les moyens d'enrichir ces stratégies d'enseignement par une évaluation régulière des approches pédagogiques selon des indices qui tiennent compte de l'efficacité des choix pédagogiques adoptées, et le rôle de ces approches dans le renforcement des acquis scolaires et l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation ?

Le Comité de Rédaction

LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Abdelaziz DADI
Inspecteur pédagogique
délégation de Taza

Le marché pédagogique national s'est toujours inspiré des résultats des différents travaux de recherche dans le domaine des sciences de l'éducation. On peut aisément repérer dans les politiques pédagogiques successives, dans l'élaboration des curricula et dans la mise en place des programmes, plusieurs approches pédagogiques qui ont été « imposées » / « proposées » par les paradigmes épistémologiques et scientifiques dominants[1]. Des textes officiels (instructions, recommandations, orientations[2]) sont édités pour préciser les modalités d'application de ces approches...

Cependant l'expression « approche pédagogique » ne va pas de soi. Elle est tellement médiatisée, tellement mise en exergue dans le paysage éducatif marocain qu'elle est vouée à désigner plusieurs réalités à la fois[3]. Cette polysémie terminologique incontrôlée sème le flou théorique et rend complexe la traduction des charges conceptuelles de ces approches en actes pratiques. Trois raisons pourraient expliquer cet état de choses :

- l'insuffisance d'une formation initiale et continue des enseignants qui est censée neutraliser les approximations et harmoniser les conceptions ;
- l'immixtion des profanes (journalistes, traducteurs, amateurs, ...) dans des affaires pédagogiques pointues et hautement spécialisées ;
- une certaine culture de résistance aux nouveautés installée au sein de la profession enseignante.

Il paraît donc légitime de réexaminer l'expression d'approches pédagogiques pour redéfinir ses composantes et restructurer ses champs d'intervention.

Partant des définitions des termes « approche »[4] et « pédagogique »[5] , l'on peut avancer qu'une approche pédagogique est un ensemble d'éléments intellectuels structurés (théoriques, épistémologiques...) qui fondent une certaine manière non seulement de voir et de concevoir la chose éducative dans ses multiples facettes (finalités, curricula, ...) mais aussi de procéder à des applications (programmes,

---

1- Au paradigme encyclopédique correspond l'approche par les contenus, au paradigme béhavioriste la pédagogie par objectifs, au paradigme constructiviste les approches par compétences.
2- Le choix des titres des textes officiels, en relation avec l'approche dominante, est significatif.
3- Assimilée ou réduite à : méthode, pédagogie, technique, méthodologie, outil, mécanisme,
4- «Manière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue et à la méthode utilisée» Petit Robert.
5- «Ce mot est désormais utilisé davantage comme qualificatif (on parle d'une intention «pédagogique» d'une relation «pédagogique» que comme un substantif qui désignerait une discipline aux contours précis» Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, collections «réf», 1994. La pédagogie, qui est certes un concept protéiforme, est considérée ici comme une réflexion sur l'action éducative/institutionnelle (finalités, curricula, etc.) et comme un champ d'application de la didactique (enseignement/ apprentissage des disciplines)

contenus, méthodes….) selon un système de pensée et de réflexion cohérent bien que varié, flexible bien que généralisé, progressif bien que déterminé. Ce qui revient à dire que, dans la réalité quotidienne des établissements scolaires, une approche pédagogique encadre à la fois les relations pédagogiques, les savoirs, les outils et les méthodes, ainsi que les situations d'enseignement/apprentissage et le système d'évaluation[6]. Le tableau suivant montre la différence d'approche selon les pédagogies dites traditionnelles et celles baptisées modernes[7] :

	Approche selon les pédagogies traditionnelles	Approche selon les pédagogies modernes
Les relations pédagogiques	Directives et unilatérales	Coopératives et interactives
Les savoirs	Fins en soi	Ressources
Les outils et les méthodes	Rigides	Souples
Les situations d'enseignement / apprentissage	Uniformisées et fermées	Variées et ouvertes
Le système d'évaluation	Fragmentaire et artificiel	Global et interactif

Il ressort de ce qui précède que l'adoption de telle ou telle approche traduit tour à tour une prise de position institutionnelle et une certaine vision de la gestion pédagogique et didactique de la classe.

Au niveau de l'institution

Les choix institutionnels sont généralement initiés soit par l'apport de la recherche scientifique, soit dans le cadre d'une réforme ou suite à une évaluation diagnostique. Aussi, est-on passé, dans la tradition marocaine, des approches centrées sur les contenus aux approches par objectifs issues des modèles béhavioristes pour aboutir, dans le cadre de la grande réforme (Livre blanc pour la révision des curricula, plan d'urgence...) aux approches par compétences écloses suite aux travaux sur le constructivisme. Parallèlement, on est parti de la centration sur les contenus ou sur l'enseignant à la centration sur l'apprenant et sur ses centres d'intérêt, de la directivité de l'approche par objectifs à la flexibilité de l'approche par compétences. Cette dernière, qui n'exclut point les approches précédentes, prône le principe de la prise d'initiative, renforce le rôle de l'enseignant-facilitateur et réhabilite l'action de l'apprenant.

6- Op. Cit. p.663
7- D'une manière globale, on entend par pédagogies traditionnelles celles qui sont centrées sur les contenus, sur la discipline ou sur l'enseignant et pédagogies modernes celles centrées sur l'apprenant.

Si, dans le cadre des approches normatives, on pouvait ne pas détecter des incohérences majeures étant donné la nature des choix institutionnels[8], on est appelé, suite à l'adoption des nouvelles approches, à relever au moins trois défis :

- Mobiliser les différents partenaires de l'école, surtout ses usagers directs, par la prise de conscience de la philosophie d'une nouvelle approche qui insiste sur le rôle actif de l'enseignant et de l'apprenant, reconnaît les spécificités et les contraintes des réalités régionales et même locales, garantit une marge de manœuvre assez importante pour encourager les prises d'initiative etc.
- Gérer ce que l'on peut appeler, suite à la théorie développée par Bateson, « la double contrainte »[9] qui régit généralement ces situations paradoxales : d'abord une seule approche est adoptée et généralisée par l'institution alors que la réalité présente une grande diversité pédagogique (différences disciplinaires, variétés des situations, besoins disparates des élèves ...). Ensuite, l'approche pédagogique est, par définition, caméléonesque. Elle est ouverte aux changements et sujette aux adaptations tandis que l'institution n'adopte que l'une de ses « versions » pour une durée de temps relativement longue qui dépasse souvent une décennie.
- Dispenser une formation de qualité à tous les acteurs pédagogiques de façon à homogénéiser leurs visions, assurer la clarté de leurs discours et garantir la coordination de leurs actions et une meilleure gestion de leurs interactions.

Au niveau de l'enseignement

Les approches qui accordent à l'enseignant le seul statut d'exécutant sont révolues. Les approches dites nouvelles sont centrées sur l'apprenant et sur ses préoccupations psycho-cognitives et socioculturelles. Elles permettent à l'enseignant de travailler avec une liberté de plus en plus accrue. Celles qui sont empruntées aux champs scientifiques relevant du constructivisme (les sciences cognitives, la recherche sur les intelligences plurielles...) mettent en œuvre des dispositifs d'éducation et de formation affranchis des contraintes inhérentes aux modèles encyclopédique ou behavioriste (méthodologie imposée, contenus décontextualisés, évaluation parcellaire...). Elles donnent naissance à des pédagogies[10] éclectiques, dynamisantes et responsabilisantes :

- Elles sont éclectiques, dans la mesure où elles ne font pas table rase des expériences pédagogiques antérieures. En subsumant les aspects forts des autres approches, elles offrent sans exclusivisme une gamme variée d'outils susceptibles de répondre à la variété et à la complexité des situations pédagogiques où il est question de jouer respectivement le rôle de meneur, d'animateur, de médiateur, de facilitateur, etc ;

8- L'institution imposait tout : méthodes, contenus, évaluation, ... que l'enseignant devait simplement exécuter.
9- Théorie développée par Bateson en 1956 et par certains chercheurs du Mental Research Institute de Palo Alto qui étudie la schizophrénie et certains aspects du fonctionnement paradoxal de la communication
10- Cf. note 6 infra.

- Elles sont dynamisantes, en ce sens qu'elles préfèrent l'action à la passivité, la prise d'initiative à l'exécution aveugle, l'autonomie à la dépendance et la souplesse à la rigidité ;
- Elles sont, enfin, responsabilisantes, en ce qu'elles permettent aux enseignants, loin d'une standardisation pédagogiquement et didactiquement liberticide, de définir des objectifs productifs, d'adopter les méthodes et les outils adéquats, de proposer les ressources et les savoirs appropriés, d'expérimenter les outils d'évaluation précis...

Au niveau de l'apprentissage

Les classifications élaborées par les chercheurs tendent à attribuer aux nouvelles approches pédagogiques issues des travaux sur le constructivisme le nom de «pédagogies de l'apprentissage »[11] . Selon ces approches, chaque apprenant est reconnu pour lui-même. On identifie ses besoins en formation ; on prend en compte ses potentialités intellectuelles ; on s'intéresse à ses rythmes et à ses habitudes d'apprentissage ; on recentre l'intérêt sur ses motivations et ses préoccupations ; on lui propose un savoir cohérent et progressif en rapport avec la vie active ; on essaie de minimiser l'impact négatif de certaines variables externes (contraintes temporelles, origines socioculturelles, blocages psychologiques...) ; on repositionne la conception des progressions et des programmes selon ses capacités cognitives. Bref, on dépasse les approches qui préconisent le conditionnement et le dressage d'un élève jugé passif, statué « homme en miniature »[12] et on adopte volontiers l'approche qui reconnaît en lui l'enfant en devenir qui apprend et qui fait des erreurs, qui construit des représentations et qui est forcément différent des autres.

Sans occulter le rôle de l'enseignant, ces approches pédagogiques, essaient de donner aux apprenants les moyens de l'auto-apprentissage et de l'auto-formation performante. Cela conduit, à fortiori, à :

- La diversification des apprentissages par le biais d'une pédagogie différenciée et adaptée aux exigences institutionnelles et didactiques ;
- L'adaptation du matériel didactique et des contenus de l'enseignement aux besoins réels des apprenants ;
- L'adoption de stratégies et de méthodes de travail variées pouvant répondre aux variations des situations de classe ;
- L'intégration de nouveautés pédagogiques et scientifiques susceptibles de résoudre des problèmes inédits ;
- La prise en compte des multiples variables qui influent négativement (à surmonter) ou positivement (à renforcer) sur les apprentissages ;

---

11 - Altet, Marguerite, « ***Les pédagogies de l'apprentissage*** », Paris PUF, 1997.
12 - Principe « psychopédagogique » qui, en assimilant l'enfant à un adulte, refuse de le reconnaître en tant qu'Être à part entière.

- L'assouplissement des comportements pédagogiques dans le sens d'une plus grande compréhension de l'élève, de son respect et de communication.

Au niveau de l'évaluation

Selon De Ketele et Roegiers[13], évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision. De ce fait, l'évaluation offre deux voies à la réflexion selon qu'elle appartient au dispositif pédagogique (objectifs, contenus, méthodes, évaluation) mis en place par telle ou telle approche, ou selon qu'elle s'applique à l'approche en vigueur. L'une est spécifique, l'autre générale ; la première applique des critères et des instruments docimologiques[14] , la seconde des critères « d'audit »[15].

D'un côté, l'évaluation, qui prend différentes formes (diagnostique, formative, sommative), devrait à priori couronner toute activité d'enseignement/ apprentissage selon l'esprit de l'approche en vigueur ; de l'autre, elle est censée s'appliquer à l'approche elle-même en vue d'en déterminer les points forts à renforcer et les points faibles à dépasser.

Au-delà des considérations docimologiques fondamentales, l'évaluation des apprentissages ne saurait faire l'économie de l'apport des différentes approches pédagogiques. Une évaluation éclectique qui s'inspire de ces approches est à même de répondre aux besoins hétéroclites (de l'ordre du savoir, du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir et du savoir-être avec autrui...) engendrés par les situations de classe, somme toute complexes et variées. Les instruments d'évaluation empruntés au modèle béhavioriste, par exemple, sont complémentaires de ceux issus des approches par compétences : ceux-ci visent les objectifs fragmentés, ceux-là les compétences finales, les premiers étant au service des seconds.

Par ailleurs, l'évaluation des approches pédagogiques est une nécessité aussi bien pédagogique que scientifique. En effet, la réalité pédagogique connaît des changements profonds. Elle génère de nouveaux enjeux, offre de nouvelles situations, annonce de nouveaux défis qu'il est impératif de prendre en compte, au risque de se voir dépasser par n'importe quel réaménagement curriculaire, disciplinaire ou cognitif. Les critères dévaluation retenus, qui se déclinent en un ensemble d'indicateurs rendant compte du fonctionnement de l'approche, sont en mesure d'informer non seulement sur la pertinence du choix de telle ou telle approche mais aussi sur l'impact de cette dernière sur l'action d'enseignement/ apprentissage et sur la qualité de l'éducation et de la formation. En second lieu, la recherche scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation évolue à une vitesse telle qu'elle apporte, dans son sillage, soit de nouveaux outils

13 - J.-M. De Ketele, X. Roegiers, ***Méthodologie de recueil d'informations***, Bruxelles, De Boeck, 1991.
14 - Critères de représentativité, de fiabilité, de validité ....
15 - Critères de pertinence, de cohérence, d'efficience, ...

nécessaires, soit des améliorations utiles, soit des « ruptures » inévitables... Elle constitue ainsi le référentiel qui légitime les choix institutionnels et pédagogiques et apporte de nouvelles réponses tour à tour aux différentes interrogations qui émergent et aux situations complexes qui surgissent.

Conclusions

Cette réflexion sur les approches pédagogiques permet de tirer les conclusions suivantes :

- Plus on centre l'action d'enseignement sur l'apprenant, plus les approches deviennent plus flexibles puisque cette centration interroge certaines variables psychopédagogiques et socioculturelles forcément différentes et hautement localisées ;
- Plus la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation évolue, plus elle engendre des approches pédagogiques qui privilégient la prise d'initiative et la responsabilisation de l'enseignant qui passe du statut du simple exécutant à celui d'éducateur et de formateur ;
- Plus l'approche pédagogique est ouverte, plus elle est inclusive. Elle prône plutôt la complémentarité et l'interaction et se nourrit de ce qu'il y a d'utile dans les autres expériences ;
- Plus l'approche pédagogique utilisée est bien assimilée, plus le travail pédagogique est réussi. Une formation aux nouvelles approches est donc une nécessité institutionnelle et une exigence pédagogique ;
- Plus l'approche pédagogique adoptée est souple, plus elle engendre des situations d'enseignement / apprentissage qui traduisent le dynamisme et la richesse de l'action pédagogique.

L'APPROCHE COLLABORATIVE DE L'APPRENTISSAGE

Mohamed DROUI
Lycée zerktouni
- Jerada -

Introduction

L'avènement de la « société du savoir » a créé un contexte dans lequel chaque individu doit se situer et évoluer. L'école doit alors encourager les enfants à travailler en groupe tout en marquant chacun sa propre spécificité en tant qu'individu. En ce sens, l'apprentissage n'est pas une affaire uniquement individuelle mais aussi une affaire sociale. Dans ce travail, nous tentons tout d'abord d'expliquer la vision socioconstructiviste de l'apprentissage, puis nous définissons l'apprentissage collaboratif en citant ses composantes et ses caractéristiques. Nous identifions ensuite le rôle de l'enseignant ainsi que celui de l'apprenant dans le cadre d'un apprentissage collaboratif. À la fin, nous présenterons quelques activités qui peuvent être considérées comme collaboratives.

La vision socioconstructiviste de l'apprentissage

En s'appuyant sur les travaux de Vygotsky (1978) et de Salomon (1987), le socio-constructivisme conçoit l'apprentissage comme une activité sociale où les apprenants sont impliqués dans la construction consensuelle du sens à travers des discussions et des négociations avec les pairs et les enseignants. L'apprentissage dans un cadre socioconstructiviste invite les apprenants à construire un sens du monde, à travers un processus à la fois individuel et social (Driver, Asoko et al, 1994). Le savoir est personnellement construit, mais aussi socialement médiaté. Les apprenants ont l'opportunité de tester la viabilité de nouvelles connaissances en collaboration avec leurs pairs et de lier ces nouvelles idées à des expériences personnelles et des connaissances existantes (McRobbie et Tobin, 1997). Ainsi, dans une perspective socioconstructiviste, le développement de la compréhension, par écrit et par débat d'idées avec les pairs est un élément essentiel de l'apprentissage. Il implique l'articulation, la clarification, l'élaboration, la négociation et la construction du consensus. Les apprenants peuvent identifier et articuler leurs propres opinions, échanger des idées et réfléchir sur les points de vue des autres apprenants, faire une réflexion critique sur leurs propres idées et, si nécessaire, les réorganiser et de négocier leurs significations partagées (Prawat, 1993).

Le socioconstructivisme de Vygotsky (1978) repose donc sur deux principes : le premier situe nécessairement le sujet agissant dans ses rapports avec les autres (le rôle de la communauté des apprenants). Ainsi la production des discours mobilisés par des fonctions de communication spécifiques est exercée dans une zone dite proximale de développement. Le deuxième principe d'inspiration Vygotskienne

clame le rôle de médiation lié à l'activité personnelle intermentale par la mise en place d'une zone proximale de développement (comme support à l'apprentissage).

L'apprentissage collaboratif

Définition

L'efficacité de l'apprentissage par les pairs a été acceptée dans les milieux éducatifs au cours des années 1980. Il constitue un abandon du rôle traditionnel de l'enseignant comme source de connaissance. L'apprentissage collaboratif utilise des groupes qui ne sont pas très structurés ; les rôles spécifiques ne sont pas assignés et les tâches ont tendance à être plus ouvertes pour tous (Blumenfeld, Marx, Soloway, et Krajcik, 1996). La collaboration entre les apprenants offre un environnement favorable qui encourage les apprenants à expérimenter et à tester de nouvelles idées.

Selon Dillenbourg (1996), une situation basée sur la collaboration aboutit à des formes d'interactions qui peuvent conduire à la stimulation des mécanismes d'apprentissage : conflit (socio-) cognitif ; partage de la charge cognitive ; (auto) explication ; intériorisation; Co-construction des connaissances ; régulation mutuelle, compréhension partagée etc. Un tel apprentissage est nommé apprentissage collaboratif.

Henri et Lundgren-Cayrol (2001) proposent la définition suivante de l'apprentissage collaboratif : "L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances."

La démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe. Le but de l'apprentissage est atteint individuellement par chaque membre du groupe en faisant consensus avec les autres membres du groupe. L'apprenant a le contrôle de ses activités. Il utilise le groupe comme source d'informations pouvant l'aider à réaliser son apprentissage. Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. Il agit comme agent de motivation des apprenants (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Ces auteurs insistent sur trois composantes essentielles de l'apprentissage collaboratif :

- La communication pour alimenter la réflexion sur l'objet de la collaboration, réaliser des tâches et tisser les relations ;
- L'engagement pour assurer une contribution cognitive et sociale significative des apprenants, mettre ses ressources au service du groupe et mobiliser les efforts en vue de la réussite ;
- La coordination pour optimiser l'efficacité de l'activité du groupe.

Le but de l'apprentissage collaboratif est de promouvoir l'enseignement dans un objectif éducatif spécifique par une activité coordonnée et partagée, au moyen d'interactions sociales parmi les membres du groupe (Dillenbourg, 1999). L'apprentissage collaboratif est fréquemment considéré comme un stimulus du développement cognitif, à cause de sa capacité de promouvoir les interactions sociales et l'apprentissage des membres d'un groupe.

Deux approches théoriques principales expliquent le rôle de l'interaction sociale dans l'apprentissage collaboratif : D'abord, l'approche de piagétienne qui considère que l'apprentissage collaboratif est efficace parce qu'il favorise l'apparition des conflits sociocognitifs ; et ensuite la perspective de Vygotsky (1978), considère le changement individuel comme le résultat d'une intériorisation des différentes activités.

Se basant sur les découvertes de la psychologie cognitive et des sciences cognitives, Dillenbourg et Schneider (1995) ont identifié quelques étapes du processus de l'approche collaborative ; à savoir : 1) un conflit ou une mésentente, 2) une solution alternative, 3) une auto/explication, 4) une intériorisation, 5) une appropriation, 6) un partage des tâches cognitives, 7) une gestion de l'apprentissage et, 8) une socialisation.

Le rôle de l'apprenant dans l'apprentissage collaboratif

Dans l'apprentissage collaboratif, les apprenants construisent des connaissances partagées dans les groupes de pairs. Ainsi l'apprenant participe activement à son apprentissage ; discute et négocie des solutions; partage ses connaissances avec ses pairs ; se motive et motive ses pairs ; interagit de façon positive avec ses pairs, fait preuve de leadership partagé ; fait de la recherche en petits groupes; clarifie ou élabore de l'information ; analyse de l'information ; fait la synthèse de l'information. Les apprenants doivent apprendre à produire des idées à travers les discussions entre les pairs, et à accepter et élaborer les idées d'autrui, sans les critiquer.

Le rôle de l'enseignant selon l'approche collaborative

Selon l'approche collaborative, le rôle de l'enseignant consiste à soutenir les interactions des apprenants avec leurs pairs et avec le monde physique. Il aide les apprenants à reconstruire leurs conceptions et à déterminer la viabilité de leurs idées. L'enseignant doit promouvoir le respect mutuel entre les apprenants et mettre en oeuvre le principe de base du constructivisme ; à savoir que les différents apprenants peuvent tenir, en même temps, plusieurs points de vue (ou de «vérités») sur un même sujet. L'enseignant agit comme guide et comme animateur lors des discussions. Il gère le milieu éducatif (évaluation, etc) ; établit les paramètres de l'environnement pédagogique pour maximiser les interactions ; explique le processus collaboratif aux apprenants ; clarifie les objectifs de la matière ; donne des directives selon les besoins ; distribue le matériel nécessaire

aux apprenants ; observe les interactions parmi les apprenants ; et aide les apprenants à résoudre des problèmes, sans leur donner la bonne réponse.

Les activités pédagogiques dans l'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif permet aux apprenants de travailler ensemble pour accomplir des tâches spécifiques. Cette approche pédagogique se traduit en plusieurs activités et implique la constitution de petits groupes d'apprenants qui cherchent, trouvent, discutent, présentent et analysent des informations. Parmi les activités pédagogiques qui peuvent être qualifiées de collaboratrices on peut citer les travaux faits en petits groupes, les discussions en petits groupes, les séminaires, les présentations et résolutions des problèmes, les débats, les explorations en groupe, les simulations, les jeux de rôles et la production de documents par le groupe.

Conclusion

Bien que l'apprentissage collaboratif soit reconnu comme étant un mode d'apprentissage efficace, il a fait l'objet de plusieurs critiques. Il arrive parfois que le processus de l'apprentissage collaboratif ne fonctionne pas bien ; plusieurs variables ont été avancées pour expliquer ce fait. Dillenbourg et Schneider (1995) regroupent ces variables en trois catégories :

- La composition du groupe qui doit être définie selon des paramètres comme l'âge, le niveau des participants, la taille du groupe etc ;
- Les caractéristiques de la tâche : les interactions suscitées devraient aboutir à une construction des savoirs et non à un partage de tâches. Les consignes relatives aux activités collaboratives devraient favoriser des interactions intelligentes et efficaces. Les modes de communication instaurés permettraient ainsi d'optimiser les interactions entre les apprenants à travers des activités d'apprentissage pertinentes.

APPROCHES PEDAGOGIQUES ET CHANGEMENT

Ilham SBAI
Conseillière pédagogique à l'ESITH

Après tout changement, il est intéressant de faire une pause, prendre du recul et réaliser un diagnostic de l'impact et des résultats. Etant entendu que le changement s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue et d'accompagnement de l'évolution des approches pédagogiques. Il devient alors un choix incontournable pour tout système de l'enseignement et de la formation.

C'est dans cette optique que s'inscrit ce témoignage qui porte sur les changements pédagogiques que nous avons introduits au sein de notre institution. Nous essayons, à travers une démarche réflexive de partager avec vous un retour sur notre expérience qui reste perfectible.

Présentation du contexte

Lors de la réalisation d'une étude sectorielle, et après une analyse des besoins du marché du travail, il nous est apparu nécessaire de faire évoluer notre offre de formation de techniciens spécialisés dans les métiers du textile et de l'habillement vers de nouveaux profils de cadres moyens gestionnaires de production. Un choix institutionnel s'imposait : adopter l'approche par compétences pour cette réingénierie afin de s'assurer de la pertinence des programmes et de l'opérationnalité des profils à l'input du marché du travail.

Cette décision prise, il a fallu motiver, convaincre et persuader pour obtenir l'adhésion et l'implication de tous les acteurs aussi bien institutionnels qu'individuels. En effet, l'évolution souhaitée devait introduire un changement dans notre contrat éducatif et le consensus des partenaires était nécessaire pour garantir une vision partagée.

Les défis étaient majeurs et nombreux. On a changé de programme et d'approche pédagogique ; D'un curriculum relevant du modèle associationniste où prime la logique des disciplines et des préalables, nous sommes passés à un autre tendant vers le modèle constructiviste où l'apprentissage se construit graduellement. Pour développer et évaluer des connaissances et surtout des compétences il a fallu introduire des changements dans les pratiques d'enseignement, dans l'organisation technico-pédagogique et dans les attitudes des étudiants.

Conditions de réussite du changement

La condition préalable et incontournable de tout changement est l'adhésion de

l'autorité institutionnelle. Il s'agit, dans notre cas, de la direction appuyée par l'autorité de tutelle et de nos partenaires. En effet, l'introduction du changement repose sur la capacité de l'institution de s'auto évaluer et de réagir face aux mutations économiques et sociales de son environnement. Cette adhésion doit également se traduire par la mobilisation des moyens matériels et humains nécessaires pour accompagner les diverses actions à mener. Il s'agit de la communication interne et externe, du recrutement, de la formation et du perfectionnement des enseignants, ainsi que de la réorganisation et du renforcement des moyens pédagogiques.

La deuxième condition du changement est l'accompagnement des enseignants dans le processus de révision de leurs pratiques pédagogiques. Il est ici question de les informer et les former.

L'information des enseignants ne doit pas se limiter au contenu du projet du changement. Elle doit porter aussi sur le pourquoi de ce projet et essayer de les impliquer tous dans la définition, ou du moins dans la validation de ses termes. Quant à la formation, elle doit être axée sur la compréhension des concepts pédagogiques et du curriculum de formation et amener tous les enseignants à développer progressivement des perceptions convergentes à propos des exigences du programme et à diversifier leurs pratiques d'enseignement. Cet accompagnement des enseignants dans la durée permet d'abord de rassurer les plus inquiets, de convaincre les plus réticents et surtout de valoriser et de mutualiser les bonnes expériences.

Une autre condition et non des moindres est la réorganisation et la gestion pédagogique de l'établissement de formation. Il s'agit, en effet, de revoir la planification des cours en fonction de la progression pédagogique et la construction des apprentissages et non pas selon une logique temporelle ou des contraintes de ressources.

Vient ensuite l'organisation des moyens matériels et didactiques et le réaménagement des espaces de formation. On cite par exemple le réaménagement des ateliers de travaux pratiques en y ajoutant des espaces de cours théoriques et des moyens multimédia.

Enfin, on a procédé à la révision des politiques et des pratiques d'évaluation conformément à l'approche pédagogique adoptée. Il s'agit d'abord de formaliser le nouveau cadre d'évaluation en précisant les modalités et les conditions de réussite au niveau institutionnel. Il a fallu ensuite aider les enseignants à revoir leurs pratiques d'évaluation et s'assurer de la cohérence de leurs démarches évaluatives et des seuils de réussite.

Il va sans dire qu'à côté de ces conditions, d'autres facteurs ont contribué à la réussite de ce projet. On citera par exemple l'effort de communication effectué auprès des étudiants et leurs parents pour clarifier les termes du contrat éducatif et surtout pour motiver et mobiliser les étudiants et obtenir leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Implanter et vivre le changement

Il est primordial, de développer une culture du changement chez les enseignants et le personnel d'encadrement si on veut améliorer la qualité de la formation au sein de toute institution éducative. Un enseignant professionnel a de nombreux rôles à jouer. Il doit acquérir les compétences nécessaires à l'accomplissement de ces rôles. Nous citerons l'utilisation des TIC, la conception et l'utilisation des stratégies pédagogiques, l'organisation et la planification des cours, la recherche et la veille pédagogique, la gestion des projets et des équipes.... Ainsi l'enseignant devient un professionnel, un concepteur et un organisateur de situations d'apprentissage ; un praticien réflexif. Il faut donc l'outiller, l'accompagner mais aussi lui donner une autonomie d'action pédagogique concertée auprès de ses apprenants.

Par ailleurs, il faut encourager le travail collaboratif et en équipe entre les acteurs au sein d'un même programme de formation. Agir de manière isolée renforce les résistances et encourage l'immobilisme. Créer des moments de rencontres et d'échanges, conjuguer les efforts et partager les diverses expériences ; voilà ce qui permet à une équipe de vivre le changement de manière stimulante et confortable.

Ces deux actions peuvent se traduire par des cycles de formations classiques, par la mise à disposition de ressources documentaires pertinentes et par l'organisation de journées pédagogiques autour de thématiques précises.

Le fonctionnement de l'établissement et la mise à niveau du personnel d'encadrement doivent être inclus dans la dynamique du changement. Il faut, en effet, revoir les structures et les procédures de fonctionnement pour une meilleure adéquation aux nouvelles exigences de l'approche pédagogique adoptée. Il faudra ensuite identifier les nouveaux postes et les nouvelles responsabilités et procéder au recrutement et/ou perfectionnement du personnel nécessaire.

Plusieurs actions peuvent ainsi être menées telles que le réaménagement en structure curriculaire ou en équipe programme avec des responsables de programmes en replacement ou en appui aux responsables des départements ; un système d'information tel que les plateformes pédagogiques pour renforcer l'échange et la mise à disposition des ressources ; les cadres méthodologiques ou de référence pour des procédures administratives et pédagogiques. Il faut aussi revoir la politiques de l'établissement et de l'évaluation, et prendre des mesures pour favoriser la réussite des apprenants comme la mise en place des modalités de renforcement et de rattrapage ou encore les aides aux apprenants....

Le changement concerne également la clientèle estudiantine. Il faut donc l'impliquer dans la prise de décision et surtout dans les actions d'auto-évaluation des mesures prises pour avoir un retour d'information et donc une meilleure réactivité. Il est nécessaire d'identifier les représentants des apprenants qui seront les interlocuteurs privilégiés à l'occasion de toute prise de décision et surtout pour maintenir la communication et l'échange.

Enfin, la conduite d'un tel changement implique un changement d'attitude de tous

les acteurs face à l'acte d'apprentissage. Les étudiants deviennent les principaux responsables de leur formation, les enseignants deviennent médiateurs face aux savoirs et l'établissement un lieu adapté et un cadre de vie agréable pour la réalisation des objectifs du programme de formation.

Le changement en éducation doit être abordé dans la perspective proposée par Philipe Perrenoud : « Essayons donc autre chose, infléchissons la formation initiale, la recherche en éducation, l'accompagnement des établissements dans ce sens : moins de solutions toutes faites, davantage de ressources d'analyse des problèmes et de régulation des projets »[16] .

16 - «***la pédagogie à l'école des différences***», Paris, ESF, coll.Pédagogies, 1995, p.18.

Bibliographie sommaire

- Brufee, K, A., (1993). « ***Collaborative Learning : Higher Education, Interdependence andthe Authority of Knowledg*** ». Baltimore, MD : The Johns Hopkins University Press.
- Blumenfeld, P.C., & Marx, R.W., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1996). « ***Learning with peers: From small group cooperation to collaborative communities*** ». Educational Researcher. 25 (8), 37-40.
- Dillenbourg, P., M. Baker, A. Blaye et C. O'Malley (1996). « ***The evolution of research of collaborative Learning*** ». Dans H. Spada et P. Reiman (dir.), Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science, Oxford, Elsevier, 189-211.
- Dillenbourg, P. (1999). « ***Collaborative learning: cognitive and computational approaches*** ». In Dillenbourg, P. (Ed.). Pergamon, Elsevier Science
- Dillenbourg, P. and Schneider, D. « ***Mediating the mechanisms which make collaborative learning sometimes effective*** » . International Journal of Educational Telecommunications 1 2-3 (1995), pp. 131-146.
- Driver, R. Asoko, H. Leach, J. Mortimer, E. Scott, P.(1994). « ***Constructing Scientific Knowledge in the Classroom*** ». Educational Researcher, Vol. 23, No. 7. pp. 5-12.
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). « ***Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*** ». Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec, 181 p.
- McRobbie, C. & Tobin, K. (1997). « ***A social constructivist perspective on learning environments*** » International Journal of Science Education, 19, 193-208.
- Prawat, R. S. (1993) « ***The value of ideas: Problems versus possibilities in learning*** ». Educational Researcher, 22 (6), pp. 5-16.
- Salomon G and Globerson T (1987). « ***Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer*** ». International Journal of Educational Research 11(6) 623-637.
- Vygotsky, L. (1978). « ***Mind in society: the development of higher psychological processes*** ». Cambridge: Harvard University Press.

Cahiers de l'éducation et de la Formation

Publication périodique triannuelle

Directeur responsable

Abdellatif El MOUDNI

Directeur de rédaction

Hamani AKEFLI

Comité de rédaction

Abdellatif EL FARIBI, Nassreddine EL HAFI, Azzedine EL KHATTABI,
Abdellatif EL MOUDNI, Driss EL YACOUBI, Driss KATIR,
Abdelhak MOUNCIF

Secrétaire de rédaction

Omar EL AZAMI EL IDRISSI

Editeur

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements

Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de
la Fondation Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-
Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6535,
Rabat-Instituts
Tél : 05 37 77 44 25 - Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : dafatir@cse.ma

Conception, réalisation et impression

Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43 - Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almadariss.ma - Site web : www.almadariss.ma

Distribution

Sapress

Dépôt Légal : N° 0120 PE 2009
ISSN : 0955 - 2028

Royaume du Maroc

Conseil Supérieur de l'Enseignement

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

DOSSIER

Les approches pédagogiques

N° 2
Mai - 2010

Dossier :

• Les approches pédagogiques : enjeux et perspectives
• L'approche collaborative de l'apprentissage
• Approches pédagogiques et changement
• Les approches pédagogiques : quelques cadres de référence (en arabe)
• Paradoxes des approches pédagogiques : autonomie de l'enseignant et développement des apprentissages (en arabe)
• Approche par compétence : introduction à l'élaboration des curricula scolaires (en arabe)
• Approches pédagogiques et renouvèlement des pratiques éducatives (en arabe)
• Approche par compétence comme choix pédagogique dans la formation professionnelle (secteur de l'artisanat) (en arabe)

15 dh درهما